

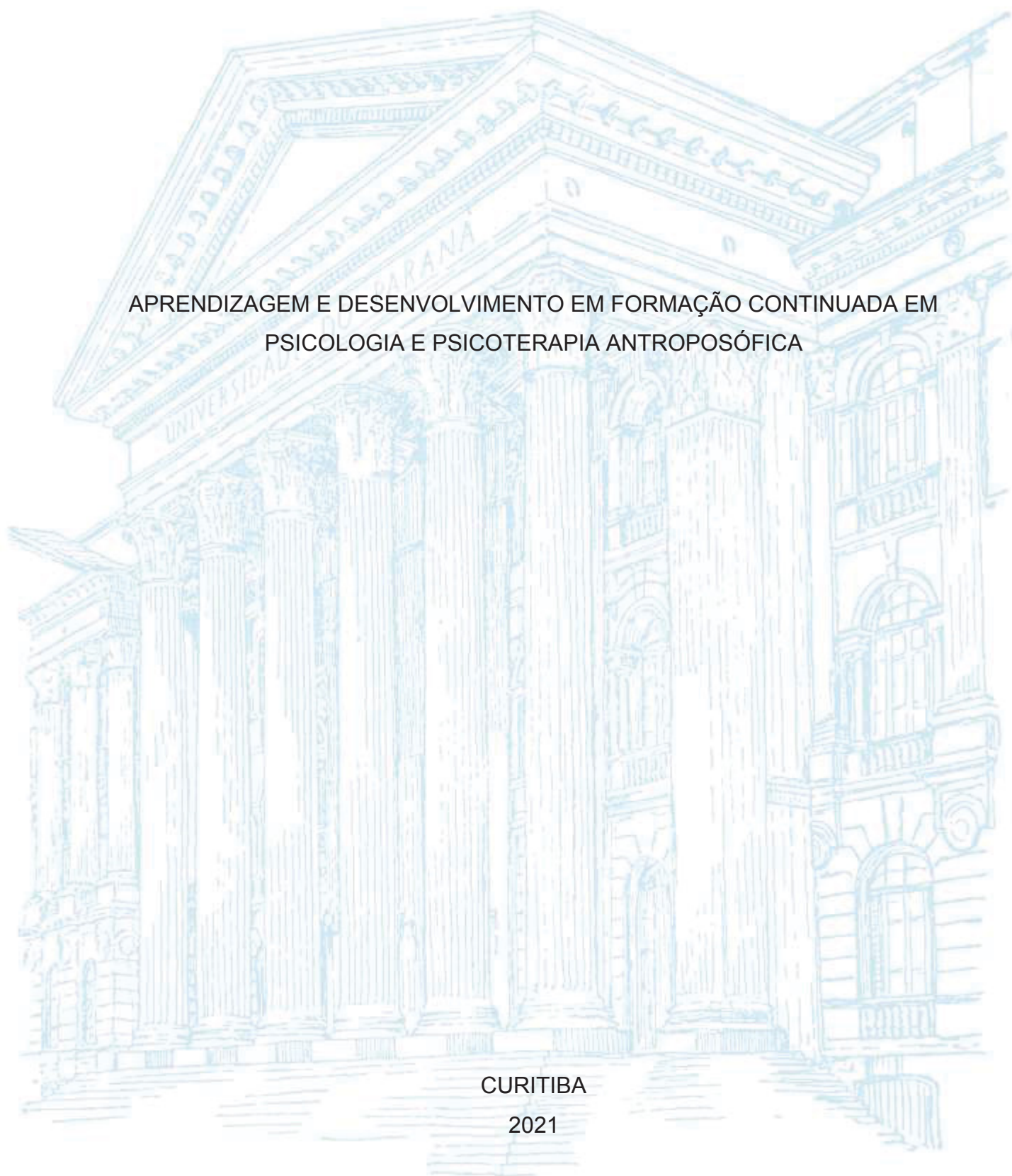
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ELENICE SAPORSKI DIAS

APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO EM FORMAÇÃO CONTINUADA EM  
PSICOLOGIA E PSICOTERAPIA ANTROPOSÓFICA

CURITIBA

2021



ELENICE SAPORSKI DIAS

APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO EM FORMAÇÃO CONTINUADA EM  
PSICOLOGIA E PSICOTERAPIA ANTROPOSÓFICA

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Tania Stoltz

CURITIBA

2021

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de  
Bibliotecas/UFPR-Biblioteca do Campus Rebouças  
Maria Teresa Alves Gonzati, CRB 9/1584

Dias, Elenice Saporski.

Aprendizagem e desenvolvimento em formação continuada em  
psicologia e psicoterapia antroposófica / Elenice Saporski Dias. –  
Curitiba, 2021.  
256 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná. Setor de  
Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.  
Orientadora: Profª Drª Tania Stoltz

1. Psicologia – Estudo e ensino. 2. Antroposofia. 3. Autoconhecimento.  
4. Psicologia – Metodologia. 4. Steiner, Rudolf, 1861-1925. I. Título. II.  
Universidade Federal do Paraná.

## TERMO DE APROVAÇÃO



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SETOR DE EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -  
40001016001P0.

### TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **ELENICE SAPORSKI DIAS** intitulada: **APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO EM FORMAÇÃO CONTINUADA EM PSICOLOGIA E PSICOTERAPIA ANTROPOSÓFICA**, sob orientação da Profa. Dra. TANIA STOLTZ, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 31 de Março de 2021.

Assinatura Eletrônica

31/03/2021 19:16:12.0

TANIA STOLTZ

Presidente da Banca Examinadora (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

01/04/2021 10:27:35.0

DENISE DE CAMARGO

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

01/04/2021 03:28:45.0

MARCELO DA VEIGA CRON

Avaliador Externo (ALANUS HOCHSCHULE)

Rockefeller nº 57 ? Rebouças - CURITIBA - Paraná - Brasil  
CEP 80230-130 - Tel: (41) 3535-6255 - E-mail: [ppge.ufpr@gmail.com](mailto:ppge.ufpr@gmail.com)

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.  
Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 86599

Para autenticar este documento/assinatura, acesse <https://www.prppg.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp>  
e insira o código 86599

Dedico esta dissertação aos meus pais Alfredo e Eunice (*in memoriam*), que em suas simplicidades me deram uma base sólida de valores e amor pela vida.

Também dedico aos meus amores Marins Gonçalves Leite Júnior e Heloisa Dias Leite pela compreensão, paciência e incentivo nessa caminhada.

## **AGRADECIMENTOS**

À minha orientadora, Profa. Dra. Tania Stoltz, que me apoiou sábia e amorosamente ao longo da caminhada desta pesquisa e também dos seminários do mestrado dos quais participei. Gratidão por toda a paciência, empenho e sentido prático com que sempre me orientou e por ter me corrigido, quando necessário, sem me desmotivar.

À Província dos Missionários de Nossa Senhora da Salette no Brasil, que disponibilizou sua infraestrutura e local para o desenvolvimento da pesquisa.

Expresso meu agradecimento de coração às participantes da primeira turma da Formação Continuada de Psicologia e Psicoterapia Antroposófica, por sua disposição em contribuir para a investigação da natureza, qualidade, significado e essência de suas vivências no Curso. Muito obrigada, queridas.

Aos docentes do Mestrado da Linha de Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, que contribuíram com conteúdo, sugestões e comentários pertinentes ao estudo e despertaram, até sem saber, confiança para que eu adentrasse o universo encantador da pesquisa acadêmica.

A todos os meus colegas do Mestrado, que foram amorosos e colaboradores nas atividades para a construção do projeto de pesquisa com sugestões, comentários relevantes, indicações de bibliografia e de tecnologias de informação.

Às Coordenadoras Ana Maria Chaves Cabral, Clarice Mieko Matsubara, Joseli da Silva, Martha Teixeira da Cunha e Salette Zaroni, do Instituto Brasileiro de Psicoterapia Antroposófica agradeço imensamente pelo incentivo, apoio e pelas longas conversas que juntas trilhamos nesta caminhada. Vocês sempre estavam prontas para me ouvir e questionar sobre o tema da pesquisa e suas relações com o propósito profissional.

À minha querida secretária Karen, que me orientou e me ensinou sobre linguagem e normas da escrita acadêmica e muito mais, me ajudando a ultrapassar um grande obstáculo com sua paciência, responsabilidade e generosidade.

Aos meus queridos mestres Adrianus e Henriette Dekkers, por terem me apresentado a Psicoterapia Antroposófica como uma arte do encontro com a vivência vivida pró-dignidade humana.

Aos meus queridos pacientes, que nesses 33 anos depositaram confiança e entrega na relação de cuidado comigo. Foi por estar diante de histórias tão singulares, como as que vocês me trouxeram, que me propus a questionar a aprendizagem e o desenvolvimento ao longo da vida como processo transformador. Meu agradecimento por nossos caminhos terem se encontrado.

Agradeço aos meus queridos parceiros da Antroposofia, da Psicoterapia Antroposófica e da Psicologia, com quem muito troquei, discuti, questionei e aprendi. Muito obrigado, Ulrich Weger, Angelika Wiehl, Olivier Coutris, Maria do Socorro Cordeiro, Adriana Masieri, Neide Eisele, Iracema Benevides, Wesley Aragão, Samir, Rahme Lucélia Paiva, Angelmar Roman, Doris Cowal, Maria Adelina Rennó e outros tantos, que me incentivaram para esta pesquisa.

Agradeço aos professores da banca Denise de Camargo e Marcelo da Veiga Cron.

## RESUMO

Em meio à cultura tecnicista e mercadológica que permeia as formações continuadas em Psicologia, o presente estudo aborda possibilidade inédita de formação em Psicologia inspirada na Antroposofia. O propósito desta pesquisa é descrever a vivência de aprendizagem e de desenvolvimento de participantes de um Curso de Formação Continuada em Psicologia e Psicoterapia Antroposófica. Trata-se de uma pesquisa que se apoia na perspectiva fenomenológica de Rudolf Steiner, Lievegoed e Houten e utiliza como método de análise fenomenológica a perspectiva de Moustakas. Como instrumentos de coleta de dados foram utilizados a entrevista, o questionário, o grupo focal e a produção criativa com 14 participantes do curso. A análise levou à identificação dos seguintes temas representativos da essência da vivência de aprendizagem a partir do curso: as marcas no caminho vivido; revelando o vivenciador; o significado do encontro; aprendizagem Transformadora; o espaço do realizar consciente; e encontrando propósito e valores. As vivências de desenvolvimento se expressaram a partir dos seguintes temas: processo de revelação de si mesmo; movimento a partir de opostos complementares; e autoconhecimento e autotransformação, que retrataram a essência das vivências das participantes da pesquisa. Conclui-se que a investigação sobre a vivência de participantes do Curso de Formação Continuada em Psicologia e Psicoterapia Antroposófica evidencia um fenômeno processual significativo com indicativos de reflexos no contexto profissional, nos colaboradores locais, nos gestores institucionais e na sociedade. É possível afirmar que a metodologia de aprendizagem criativo-transformacional, proposta no Curso, pode colaborar para o enfrentamento dos desafios de uma formação continuada em um espaço de aprendizagem consciente e integral que vise encontrar propósito e valores que despertem, cada vez mais, para o autoconhecimento libertador da individualidade e para a autotransformação do ser humano, com seus reflexos na humanidade. Portanto, sugere-se, em cursos de formação continuada em Psicologia, uma metodologia que coloque o participante enquanto seu próprio problema e que enfrente o pesquisar sobre si mesmo. Por fim, observa-se a importância da centralidade nas vivências de aprendizagem e do desenvolvimento para a real dimensão do aproveitamento em um curso de formação pelos participantes.

Palavras-chave: Aprendizagem. Desenvolvimento. Formação continuada. Psicologia. Vivência. Antroposofia. Rudolf Steiner.



## **ABSTRACT**

In the midst of the technicist and market culture that permeates continuing education in Psychology, this study looks at an unprecedented possibility of Psychology training inspired by Anthroposophy. The purpose of this study is to describe the learning experience and the developmental experience of participants of the Continuing Education Course in Anthroposophical Psychology and Psychotherapy. This study is based on the phenomenological perspective of Rudolf Steiner, Lievegoed and Houten. Interviews, a questionnaire, a focus group and creative production were used as data collection instruments with 14 course participants. The analysis led to the identification of the following representative themes of the essence of the learning experience gained through the course: The marks on the path lived; Revealing the experienter; The meaning of the encounter; Transformative Learning; The space of conscious realization, and; Finding purpose and values. As for developmental experiences, they are expressed through the following themes: Self-revealing process; Movement from complementary opposites; Self-knowledge and Self-transformation, which portray the essence of the experiences of the research participants. The conclusion is reached that this study on the experience of participants of the Continuing Education Course in Anthroposophic Psychology and Psychotherapy reveals a significant procedural phenomenon in the course participants, with indications of repercussions in the professional context, local collaborators, institutional managers and society. It can be affirmed that the creative transformational learning methodology proposed in the course can contribute to facing the challenges of continuing education, within a conscious and integral learning space aimed at finding purpose and values, which increasingly awaken to the liberating self-knowledge of individuality and to the self-transformation of the human being, and their repercussions on humanity. It is therefore suggested that continuing education courses in Psychology include a methodology that places the participant as his/her own problem and that they assume the challenge of studying themselves. Finally, the importance of centrality in learning and developmental experiences for the true dimension of participants' making the most of a training course is highlighted.

Keywords: Learning. Development. Continued education. Psychology. Experience. Anthroposophy. Rudolf Steiner.

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 –	PROCEDIMENTOS DE SELEÇÃO DOS ARTIGOS.....	28
FIGURA 2 –	ESQUEMA SINTÉTICO DOS ÂMBITOS DA ESTRUTURA SENSORIAL .....	82
FIGURA 3 –	CONSTITUIÇÃO ANÍMICA STEINERIANA .....	87
FIGURA 4 –	CONTEÚDOS ANÍMICOS .....	89
FIGURA 5 –	LIMITES DO MUNDO ANÍMICO .....	91
FIGURA 6 –	CORRENTES DA ALMA.....	92
FIGURA 7 –	FASES DE DESENVOLVIMENTO DO CAMINHO DA VIDA, SUBFASES E ESPELHAMENTOS .....	97
FIGURA 8 –	AS DUAS CORRENTES DE CRESCIMENTO FISIOLÓGICO E PSICOLÓGICO .....	98
FIGURA 9 –	DIAGRAMA DO DESENVOLVIMENTO PSICOLÓGICO .....	131
FIGURA 10 –	12 SENTIDOS E 7 PROCESSOS VITAIS .....	149
FIGURA 11 –	PRODUÇÃO PARTICIPANTE SOFIA.....	187
FIGURA 12 –	PRODUÇÃO PARTICIPANTE FÁBIA.....	191
FIGURA 13 –	PRODUÇÃO PARTICIPANTE PATRÍCIA.....	194
FIGURA 14 –	PRODUÇÃO PARTICIPANTE ÍSIS.....	197
FIGURA 15 –	PRODUÇÃO PARTICIPANTE BEATRIZ .....	199
FIGURA 16 –	PRODUÇÃO PARTICIPANTE OLGA .....	201
FIGURA 17 –	PRODUÇÃO PARTICIPANTE MARINA .....	203

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – ORIGEM DOS ARTIGOS.....	30
QUADRO 2 – INFORMAÇÕES GERAIS SOBRE OS ARTIGOS .....	31
QUADRO 3 – FOCO DE ESTUDO DOS ARTIGOS .....	33
QUADRO 4 – OBJETIVOS E RESULTADOS DAS PESQUISAS .....	35
QUADRO 5 – LEVANTAMENTO DOS ACHADOS E SUGESTÕES.....	39
QUADRO 6 – INSTRUMENTOS E OBJETIVOS.....	171
QUADRO 7 – FASES, METODOLOGIA DA PESQUISA E ORIENTADOR .....	174
QUADRO 8 – CARACTERIZAÇÃO DAS PARTICIPANTES .....	175
QUADRO 9 – TEMAS RESULTANTES DO AGRUPAMENTO DAS UNIDADES DE SIGNIFICADO FORMULADAS SOBRE A APRENDIZAGEM .....	177
QUADRO 10 – TEMAS RESULTANTES DO AGRUPAMENTO DAS UNIDADES DE SIGNIFICADO FORMULADAS SOBRE O DESENVOLVIMENTO .....	180

## LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

APA	- <i>American Psychological Association</i>
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CFCPPA	- Curso de Formação Continuada em Psicologia e Psicoterapia Antroposófica
CNE	- Conselho Nacional de Educação
CPD	- <i>Continuing Professional Development</i>
DCNs	- Diretrizes Curriculares Nacionais
EaD	- Educação a Distância
EC	- Educação Continuada
EPS	- Educação Permanente em Saúde
ERIC	- <i>Educational Resources Information Centre</i>
FCPPA	- Formação Continuada em Psicologia e Psicoterapia Antroposófica
IBPA	- Instituto Brasileiro de Psicoterapia Antroposófica
IFAPA	- <i>International Federation of Anthroposophic Psychotherapy Associations</i>
IKAM	- <i>Internationale Koordination Anthroposophische Medizin</i>
LILACS	- Literatura Latino-americana e do Caribe em Ciências da Saúde
MEC	- Ministério da Educação e Cultura
OMS	- Organização Mundial da Saúde
PPFCPPA	- Projeto Pedagógico da Formação Continuada em Psicologia e Psicoterapia Antroposófica
PNPIC	- Política Nacional de Práticas Integrativas Complementares
RMS	- Residência Multiprofissional em Saúde
SciELO	- <i>Scientific Electronic Library Online</i>
SUS	- Sistema Único de Saúde
TCF	- Trabalho de Conclusão da Formação

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>17</b>
1.1	JUSTIFICATIVA .....	19
1.1.1	Perspectiva acadêmica .....	19
1.1.2	Perspectiva social .....	21
1.1.3	Perspectiva pessoal .....	21
1.2	PROBLEMA DE PESQUISA .....	21
1.3	OBJETIVOS .....	22
1.3.1	Objetivo geral .....	22
1.3.2	Objetivos específicos .....	22
<b>2</b>	<b>DESAFIOS ATUAIS DA EDUCAÇÃO CONTINUADA E DA FORMAÇÃO CONTINUADA: REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA .....</b>	<b>23</b>
2.1	METODOLOGIA .....	26
2.2	RESULTADOS .....	29
2.3	DISCUSSÃO .....	40
2.4	CONCLUSÃO .....	46
<b>3</b>	<b>FORMAÇÃO CONTINUADA EM PSICOLOGIA E PSICOTERAPIA ..</b>	<b>49</b>
3.1	FUNDAMENTOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA EM PSICOLOGIA E PSICOTERAPIA ANTROPOSÓFICA .....	49
3.1.1	Projeto pedagógico da Formação Continuada em Psicologia e Psicoterapia Antroposófica .....	50
3.1.2	Estrutura da Formação Continuada em Psicologia e Psicoterapia Antroposófica .....	52
3.1.2.1	Quanto ao conteúdo programático .....	52
3.1.2.2	Estrutura programática .....	53
3.1.2.3	Estrutura metodológica quadrimembrada .....	53
3.2	CONCEPÇÃO TEÓRICA STEINERIANA .....	54
3.2.1	O método de Goethe a partir de Steiner .....	55
3.2.2	A visão do homem para a Antroposofia .....	68
3.2.2.1	A tríplice constituição humana .....	68
3.2.2.2	O aspecto psicodinâmico .....	70
3.2.2.2.1	Memória e sentido .....	76

3.2.3	A Psicologia inspirada na Antroposofia .....	85
3.2.4	Fases do desenvolvimento humano na perspectiva da Antroposofia ..	94
3.2.4.1	O desenvolvimento humano na perspectiva antroposófica .....	95
3.2.4.1.1	Fase biológica ou fase da formação da corporeidade.....	97
3.2.4.1.2	Fase biológica caracterizada do nascimento até a troca dos dentes ...	98
3.2.4.1.3	Fase biológica entre a troca dos dentes e a puberdade .....	101
3.2.4.1.4	Fase biológica entre a puberdade e a maioridade .....	103
3.2.4.1.4	Fase psicológica, fase do amadurecimento psicológico ou fase do desenvolvimento anímico do ser humano e suas subfases .....	109
3.2.4.1.4.1	Fase da alma da sensação, fase da alma sensível ou primeira maioridade .....	110
3.2.4.1.4.2	Fase da alma da razão, da alma da índole, da alma intelecto-afetiva ou fase organizacional .....	112
3.2.4.1.4.3	Fase da alma da consciência ou a segunda metade dos anos trinta .....	115
3.2.4.1.5	Fase espiritual, social, do espírito ou a terceira fase principal da existência humana .....	117
3.2.4.1.5.1	Fase da alma imaginativa, da personalidade espiritual ou fase social .....	118
3.2.4.1.5.2	Fase da alma inspirativa, do espírito vital ou fase moral.....	123
3.2.4.1.5.3	Fase da alma intuitiva, do homem espírito ou mística .....	126
3.2.4.1.6	Fases finais .....	129
3.2.4.2	Síntese do desenvolvimento biológico, psicológico e espiritual .....	130
3.3	CONCEPÇÃO METODOLÓGICA DO CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM PSICOLOGIA E PSICOTERAPIA ANTROPOSÓFICA .....	132
3.3.1	Princípios fundamentais da educação de adultos .....	133
3.3.2	As três barreiras ao aprendizado .....	135
3.3.3	Os três caminhos do aprendizado.....	140
3.3.3.1	Caminho da aprendizagem escolar.....	141
3.3.3.2	Caminho da aprendizagem com a vida .....	142
3.3.3.3	Caminho da pesquisa espiritual .....	143
3.3.4	Os caminhos do aprendizado, suas conexões e o Si mesmo .....	144
3.3.5	Formação do julgamento autônomo.....	145

3.3.6	Arte e cognição .....	147
3.3.7	O processo do aprendizado profissional do adulto .....	148
3.3.8	Os sete processos vitais .....	149
3.3.9	Os sete processos vitais e sua correlação com as sete etapas de aprendizado .....	149
3.3.9.1	Respiração: perceber (captar).....	150
3.3.9.2	Aquecimento: ligar-se (relacionar) .....	150
3.3.9.3	Alimentação: assimilação.....	151
3.3.9.4	Segregação: individualização.....	151
3.3.9.5	Manutenção: praticar (exercitar-se) .....	152
3.3.9.6	Crescimento: capacidades em desenvolvimento .....	153
3.3.9.7	Reprodução: criar coisas novas .....	153
3.3.10	Aplicação do método gnosiológico goetheano de Steiner à Formação Continuada em Psicologia e Psicoterapia Antroposófica .....	155
3.3.11	Postura didática nos sete processos do aprendizado .....	157
3.3.11.1	Captar (perceber) – observar .....	158
3.3.11.2	Relacionar .....	159
3.3.11.3	Digestão ou assimilação .....	161
3.3.11.4	Individualização.....	162
3.3.11.5	Manutenção pela prática .....	163
3.3.11.6	Crescimento das faculdades ou competência .....	164
3.3.11.7	Criar .....	165
<b>4</b>	<b>MÉTODO .....</b>	<b>168</b>
4.1	CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	168
4.2	CONTEXTO E PARTICIPANTES DA PESQUISA .....	169
4.2.1	Contexto .....	169
4.2.2	Participantes da pesquisa .....	169
4.3	INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS .....	170
4.3.1	Aplicação.....	171
4.4	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS .....	173
<b>5</b>	<b>RESULTADOS E DISCUSSÃO .....</b>	<b>175</b>
5.1	RESULTADOS.....	175

5.1.1	Resultados das produções criativas.....	181
5.1.1.1	Vivências de aprendizagem .....	182
5.1.1.1.1	Tema 1: revelando o vivenciador .....	182
5.1.1.1.2	Tema 2: as marcas no caminho vivido .....	185
5.1.1.1.3	Tema 3: o significado do encontro .....	187
5.1.1.1.4	Tema 4: aprendizagem transformadora .....	189
5.1.1.1.5	Tema 5: o espaço do realizar consciente.....	191
5.1.1.1.6	Tema 6: encontrando propósito e valores .....	192
5.1.1.2	Vivências de desenvolvimento .....	194
5.1.1.2.1	Tema 1: processo de revelação de si mesmo.....	194
5.1.1.2.2	Tema 2: movimento a partir de opostos complementares.....	197
5.1.1.2.3	Tema 3: autoconhecimento.....	199
5.1.1.2.4	Tema 4: autotransformação .....	201
5.2	DISCUSSÃO .....	204
5.2.1	Vivências de aprendizagem .....	204
5.2.1.1	Tema 1: revelando o vivenciador .....	204
5.2.1.2	Tema 2: as marcas no caminho vivido .....	205
5.2.1.3	Tema 3: o significado do encontro .....	207
5.2.1.4	Tema 4: aprendizagem transformadora .....	209
5.2.1.5	Tema 5: o espaço do realizar consciente.....	210
5.2.1.6	Tema 6: encontrando propósito e valores .....	211
5.2.2	Vivências de desenvolvimento .....	212
5.2.2.1	Tema 1: processo de revelação de si mesmo.....	212
5.2.2.2	Tema 2: movimento a partir de opostos complementares.....	214
5.2.2.3	Tema 3: autoconhecimento.....	215
5.2.2.4	Tema 4: autotransformação .....	216
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>218</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>221</b>
	<b>APÊNDICE A – MODELO CARTA-CONVITE .....</b>	<b>232</b>
	<b>APÊNDICE B – QUESTÕES PARA A PRODUÇÃO CRIATIVA .....</b>	<b>233</b>
	<b>APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO.....</b>	<b>234</b>
	<b>APÊNDICE D – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....</b>	<b>235</b>



APÊNDICE E – DECLARAÇÕES SIGNIFICATIVAS DE VIVÊNCIAS DE PARTICIPANTES DO CURSO DE FCPPA EM RELAÇÃO À PROPOSTA DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DO CURSO E SUAS UNIDADES DE SIGNIFICADO.....	236
ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA (CEP) .....	249
ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) .....	254

## 1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem por propósito descrever a vivência de aprendizagem e de desenvolvimento de participantes do Curso de Formação Continuada em Psicologia e Psicoterapia Antroposófica. O trabalho é desenvolvido por meio de pesquisa qualitativa fenomenológica e se volta para as vivências dos participantes do curso, considerando que tais vivências são conscientes e possibilitam uma descrição da essência das vivências do “quê” e do “como” os participantes vivenciaram o fenômeno. Entende-se, por vivência, que o participante esteja em atividade consciente em relação ao fenômeno psíquico que experimenta; ou seja, esteja com o espírito ativo na prática, como expressão de aprendizagem e de desenvolvimento a partir de si mesmo.

De maneira inovadora, o estudo apresenta sua relevância a partir de dois eixos. Primeiramente, demonstrando uma nova direção para a formação continuada, apresenta um modelo diferenciado de proposta metodológica vivencial como promotora da educação e da autoeducação. Como segundo eixo, apresenta conteúdo acadêmico inédito para uma Psicologia inspirada na Antroposofia e sua Psicoterapia Antroposófica, como contribuição para sua ciência e profissão. Ambos os eixos convergem para a aprendizagem e a promoção de profissionais qualificados e para o desenvolvimento integral humano e social e evidenciam o compromisso para com a sociedade ao promover profissionais humanizados para a atuação responsável, empática e ética no encontro com o outro, com a natureza e com as demandas sociais.

O estudo abrange um novo caminho para a educação continuada a partir de uma metodologia que possibilita ao participante integrar entendimento, experiência e prática à realidade; para tal, apresenta a visão de que aprender é se transformar enquanto indivíduo. Essa metodologia instiga o participante a observar-se na experiência enquanto seu próprio objeto, bem como identificar os fatores condicionantes do entendimento e do caráter de seu agir, pois “conhecer as leis das próprias ações significa estar cômico da própria liberdade” (STEINER, 1985, p. 53). Trata-se, portanto, de uma metodologia moderna e transformadora, que se contrapõe ao atual modelo conteudista e capacitador dos cursos existente e que prioriza o indivíduo de maneira integral, inteirado e integrado à sociedade.

Como conteúdo para a Psicologia como ciência e profissão, esta pesquisa apresenta uma Psicologia inspirada na Antroposofia, que se orienta na escola da

Fenomenologia e se opõe à tradição positivista e racionalista, constituindo uma Psicologia Fenomenológica inspirada na concepção filosófica antroposófica em sua gnosiologia, ontologia e antropologia.

A Psicoterapia Antroposófica participa como uma das práticas de saúde junto à Medicina Antroposófica na PNPIC (Política Nacional de Práticas Integrativas Complementares), conforme as Portarias nº 971, 3 de maio de 2006, e nº 1600, de 17 junho de 2006 (BRASIL, 2006). Parte-se do princípio que a mente possui uma propriedade apenas na medida em que a atribui a si mesma; ou seja, no processo de aprofundamento ativo da mente. Esse princípio fundamenta a abordagem da Psicoterapia Antroposófica como um caminho de aprendizagem e desenvolvimento autoconsciente da forja do ser humano enquanto ser individual e de conquista de alguma liberdade através da autocontemplação da própria atividade nos fenômenos psíquicos. Nesse sentido, “o problema mais importante de todo pensar humano consiste, portanto, em compreender o homem como personalidade livre que tem seu fundamento em si mesmo” (STEINER, 1985, p. 53).

A partir da literatura nacional e internacional constata-se que o tema da formação continuada em Psicologia, no que se refere a contribuições à promoção do desenvolvimento e da aprendizagem profissional, evidencia-se carente de propostas pedagógicas que considerem a formação integral do profissional. Como destacam Mattos e Bianchetti (2011) e Neimeyer, Taylor e Wear (2010), os aspectos abordados nos cursos de educação continuada buscam a capacitação profissional direcionada à empregabilidade, aos nichos de mercado e a um modelo técnico de atuação. Por outro lado, Amendola (2014) observa que a formação do profissional em Psicologia está direcionada para a atuação frente às novas demandas sociais e áreas de especialidade reconhecidas. Nerland (2018), por sua vez, menciona que as formações servem como capacitação para as demandas do contexto social.

Considerando o exposto, são evidentes os desafios enfrentados atualmente no Brasil em relação ao processo de construção da Psicologia como disciplina, buscando refletir sobre seu lugar e sua condição como disciplina independente e sobre seu estatuto como profissão e como ciência (HOLANDA, 2019). Desafio semelhante em relação à formação profissional tem sido encontrado considerado em outros países (MACEDO et al., 2014).

O tema da formação continuada apresenta um aumento crescente de estudos, os quais evidenciam contribuições para o desenvolvimento de profissionais na área

da educação e saúde e atuam como um facilitador da aprendizagem dentro ou fora do local de atuação profissional. Estudos apontam que a educação continuada fundamentada em uma formação pedagógica e pautada na educação permanente incentiva a busca de transformações do profissional e das práticas profissionais (FENWICK, 2018; FROTA et al., 2015; GELOCHA; DALLACORTE, 2016; SILVA, 2013; SILVA, C. T. da et al., 2016).

Assim, diante do atual cenário da Psicologia e de alguns aspectos das formações continuadas em Psicologia, espera-se contribuir ao resgatar a vivência de participantes em relação a uma proposta inovadora de curso, promotora do desenvolvimento integral do profissional e voltada à busca do conhecimento e do autoconhecimento para a educação profissional permanente do psicólogo.

O presente trabalho se estrutura da seguinte forma: no segundo capítulo apresenta-se o estado da arte da formação continuada em Psicologia e da formação continuada como vivência de aprendizagem e desenvolvimento profissional. O terceiro capítulo centra-se no curso de formação continuada em Psicologia e Psicoterapia Antroposófica. O método da pesquisa é abordado no quarto capítulo, seguido da análise e discussão dos resultados no quinto capítulo e da conclusão e considerações finais no sexto capítulo.

## 1.1 JUSTIFICATIVA

### 1.1.1 Perspectiva acadêmica

Conforme pesquisa em bancos de dados nacionais e internacionais (APA, CAPES, ERIC, LILACS e Scielo), percebe-se que o tema da formação continuada em Psicologia é abordado sob diferentes ângulos, como: a busca por complementação e capacitação acadêmica; direcionamento para a empregabilidade e nichos de mercado; formação técnica em detrimento do desenvolvimento profissional; complementação acadêmica e atualização de conhecimentos; e desenvolvimento e aperfeiçoamento técnico profissional com vistas à atuação do psicólogo frente às demandas do mercado de trabalho (AMENDOLA, 2014; CASSEPP-BORGES, 2013; CRUZ, 2015; DAHLGREN; GUSTAVSSON; FEJES, 2018; EVETTS, 2011; GATTI, 2008; HAYDEN; THIEP, 2007; LISBOA; BARBOSA, 2009; MACEDO et al., 2014; MATTOS; BIANCHETTI, 2011; MENDES; ABREU-LIMA; ALMEIDA, 2015;

NEIMEYER; TAYLOR, WEAR, 2010; SILVA, 2013; SILVA, S. M. C. da et al., 2016; WEBBER, 2010).

Observa-se a necessidade e a busca de profissionais psicólogos por cursos de formação continuada em Psicologia, assim como um número crescente de cursos de formação continuada em Psicologia ofertados por Instituições de Educação Superior, por instituições autorizadas e credenciadas pelo Ministério da Educação e Cultura e outras instituições. Tais cursos visam complementar a formação acadêmica, incorporando competências técnicas e desenvolvendo novos perfis profissionais considerando o aprimoramento da atuação profissional para as demandas do setor público, do setor privado e do terceiro setor.

Embora se reconheça que a capacitação técnica de psicólogos é fundamental, considerar o princípio metodológico da capacitação, os aspectos psicológicos de interação relacional e contextual social, bem como o aspecto integrativo transformador do ser, estar e atuar profissional são desafios a serem superados, como os estudos de Hytönen et al. (2016), Lima et al. (2017) e Silva, C. T. da et al. (2016) corroboram. Essa questão considera o número crescente de profissionais psicólogos afastados da atuação profissional por evidenciarem problemáticas em uma ou mais áreas da saúde (física, psíquica, social e cultural).

Portanto, como contribuição para essa lacuna encontrada em algumas propostas de formação continuada, entende-se que a proposta desta pesquisa se justifica como uma possibilidade de desenvolver um curso de formação continuada que prime pelo desenvolvimento integral do ser humano, promovendo a expressão de uma educação salutogênica para profissionais psicólogos. Nesse sentido evidencia-se o foco do estudo na investigação da vivência dos participantes matriculados na Formação Continuada em Psicologia e Psicoterapia Antroposófica, considerando sua proposta de aprendizagem e de desenvolvimento.

Assim, esta pesquisa traz contribuições para a Psicologia, enquanto profissão, frente aos desafios e crises existentes, e para a Educação, por meio da apresentação de uma proposta metodológica que considera o ser humano como sua própria problematização e o compreende de maneira integral, reconhecendo que através do desenvolvimento próprio e da aprendizagem o indivíduo acessa seu caminho de autoeducação e educação.

### 1.1.2 Perspectiva social

Observa-se, socialmente, o número crescente de profissionais psicólogos apresentando desarmonias físicas, psíquicas, sociais e culturais que os retiram da atuação profissional e consequentemente agregam custos para a sociedade, para as famílias e para o próprio cidadão. Há, portanto, a necessidade de olhar para os profissionais – não apenas os psicólogos – como seres portadores de vida e não como máquinas, pois necessitam potencializar o seu interior para se conhecerem, com práticas voltadas ao autoconhecimento e ao conhecimento para lidar com as demandas de desenvolvimento social do país.

Considerando a proposta metodológica do curso proposto nesta pesquisa, espera-se beneficiar diretamente os participantes através da tomada de consciência com relação ao significado e ao sentido da aprendizagem e do desenvolvimento, contribuindo para seu desenvolvimento integral. Pretende-se, assim, contribuir para seu papel como profissionais, no qual a empatia, o comprometimento e a ética diante do encontro com o outro, com a natureza e com os problemas sociais do país lhes conferem o verdadeiro sentido da profissão.

### 1.1.3 Perspectiva pessoal

O cenário observado pela pesquisadora durante sua trajetória de 33 anos na prática clínica relacionada à busca integral do desenvolvimento humano acabou despertando a necessidade de compreender se o aprendizado por meio de vivências contribui para o desenvolvimento da autoeducação no sentido da independência, da autonomia interior e da ação genuína, promovendo o despertar do ajuizamento independente e o desabrochar da vontade autônoma diante de crises ou de desorientações experienciadas. Desse modo, surgiu a proposta de desenvolver um curso de Psicologia inspirado na Antroposofia.

## 1.2 PROBLEMA DE PESQUISA

Como se expressa a vivência de participantes do Curso de Formação Continuada em Psicologia e Psicoterapia Antroposófica, considerando sua proposta de aprendizagem e de desenvolvimento?

### 1.3 OBJETIVOS

#### 1.3.1 Objetivo geral

Descrever a vivência de aprendizagem e de desenvolvimento de participantes do Curso de Formação Continuada em Psicologia e Psicoterapia Antroposófica em relação à proposta de aprendizagem e de desenvolvimento do curso.

#### 1.3.2 Objetivos específicos

- Investigar os desafios contemporâneos da educação continuada e da formação continuada;
- Identificar as bases ontológicas, epistemológicas e metodológicas do curso de Formação Continuada em Psicologia e Psicoterapia Antroposófica;
- Identificar a vivência de desenvolvimento dos participantes, a partir do curso de Formação Continuada em Psicologia e Psicoterapia Antroposófica;
- Identificar a vivência de aprendizagem dos participantes a partir de um curso de Formação Continuada em Psicologia e Psicoterapia Antroposófica.

## **2 DESAFIOS ATUAIS DA EDUCAÇÃO CONTINUADA E DA FORMAÇÃO CONTINUADA: REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA**

Muitos são os desafios que acompanham os psicólogos escolares em seu desenvolvimento e desempenho continuado profissional. Segundo Lopes e Silva (2018), há um distanciamento entre a concepção de formação continuada e os modos como se desenvolve essa formação, o referencial teórico é pouco consolidado ou inexistente, as concepções sobre formação continuada distanciam-se do compromisso social e há diversas dificuldades nas formações continuadas, como a falta de oferta de cursos e condições precárias de trabalho. Essa situação é corroborada pelos estudos de Anacleto et al. (2017), Fender (2018) e Selvi, Baldan e Alagöz (2016). Lopes e Silva (2018) ressaltam ainda que uma formação continuada, longe de servir como moeda de troca por melhores salários, precisa ser percebida em sua essência, em sua condição (re)vitalizadora.

A literatura brasileira evidencia a escassez de pesquisas sobre educação continuada, aprendizagem ou desenvolvimento profissional em Psicologia. Entende-se como função da educação continuada facilitar o desenvolvimento e a capacitação do participante que se dispõe ao aprendizado. No entanto, observa-se que não há preocupação com a vivência dos participantes em relação aos conteúdos apresentados pelos cursos e, nos cursos que trazem a prática, pode-se perceber que existe um distanciamento entre a teoria e a prática (LIMA et al., 2017; MACEDO et al., 2014; NEIMEYER et al., 2014; SILVA, C. T. da et al. 2016; TAYLOR et al., 2019). Para Opfer e Pedder (2011) e Lieberman e Mace (2008), as atividades de desenvolvimento profissional muitas vezes são consideradas ineficazes ou podem ser percebidas como irrelevantes pelos professores.

No Brasil, o Ministério da Educação, conforme redação da Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 1, de junho de 2018 (BRASIL, 2018), dispõe em seu Art.1º:

Cursos de pós-graduação lato sensu denominados cursos de especialização são programas de nível superior, de Educação Continuada, com o objetivo de complementar a formação acadêmica, atualizar, incorporar competências técnicas e desenvolver novos perfis profissionais, com vistas ao aprimoramento da atuação no mundo do trabalho e ao atendimento das demandas por profissionais tecnicamente mais qualificados para o setor público, as empresas e as organizações do terceiro setor, tendo em vista o desenvolvimento do país. (BRASIL, 2018).



Nota-se uma preocupação profissional e social em oportunizar aprendizados como pano de fundo na educação continuada. Tal preocupação, contudo, pode ser complementada pelo aspecto integrativo relacionado ao ser que vivencia seu fazer e estar no meio relacional, ambiental e social como condição para maximizar os objetivos básicos da Educação continuada voltada ao desenvolvimento pessoal e profissional, assim como ao aprimoramento do aprendizado e da competência, à melhoria dos resultados clínicos e à proteção do público. A Psicologia, como ciência e profissão, há alguns anos vem evidenciando preocupação com esse cenário, produzindo conhecimento compatível e em conformidade com o estado da arte a ela vinculada. Cruz (2015) identifica que os propósitos que a publicação dos resultados de pesquisas procura atingir são: estimular a reflexão e a crítica; divulgar descobertas científicas; e alcançar o reconhecimento dentro e fora da comunidade científica sobre a relevância dos produtos da ciência. A ciência e a profissão em Psicologia vêm lidando com debates e questionamentos sobre as formações em Psicologia junto a entidades afins, como o Conselho Federal de Psicologia, os Conselhos Regionais e toda a categoria, em nível nacional, conseguindo incluir temas como princípios, formação presencial, carga horária, tempo de integralização, estágios, competências e outros itens para serem revisados nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) dos cursos de graduação em Psicologia na intenção de promover processos educativos de qualidade que garantam a formação de profissionais com competência, ética e compromisso social.

Conforme Macedo et al. (2014), além do desafio da internacionalização curricular e da formação generalista das políticas públicas, há o desafio da melhora na qualificação profissional para lidar com os processos subjetivos, que são a base de indivíduos, grupos e outras categorias derivam da dinâmica social e características dos territórios que habitam. Por outro lado, Holanda (2019) ressalta que a alienação quanto à teoria do conhecimento na Psicologia evidencia consequências diretas e objetivas no seio da profissão, como no contexto da empregabilidade e das funções a serem desempenhadas – com perda significativa de espaços para outras disciplinas. Um exemplo é a refração da Psicologia na educação e o surgimento da Psicomotricidade ou da Psicopedagogia. Ocasiona também percepções recorrentes de inadequação profissional (comuns em discursos de profissionais da área da saúde, por exemplo) e limitações conceituais, que impõem efeitos externos a determinadas ações, como se pode observar em vários conflitos em torno da clínica e da

psicoterapia (no que se refere, por exemplo, ao tempo de tratamento ou mesmo tempo de atendimento), com sérias repercussões no contexto da saúde (vide discussões relativas à saúde complementar ou aos planos de saúde).

Ao buscar publicações sobre educação continuada em Psicologia no âmbito internacional, constata-se que o volume de publicações é muito superior ao nacional. Encontram-se vários estudos a partir da *American Psychological Association* (APA) e de pesquisadores relacionados ao acompanhamento da educação continuada, desenvolvimento profissional, formação continuada e suas associações (ALMEIDA et al., 2019; ATTEBURY, 2017; COX; GRUS, 2019; DAHLGREN; GUSTAVSSON; FEJES, 2018; FENDER, 2018; LINDSAY, 2016; NEIMEYER et al., 2014 NEIMEYER; TAYLOR, 2019; NYSTRÖM et al., 2017; ROSSEN et al., 2019; SELVI; BALDAN; ALAGÖZ, 2016; TAYLOR et al., 2019).

O volume crescente dessas publicações pode decorrer do fato de que na América do Norte, Europa, Oceania e parte da Ásia os diplomas universitários e a especialização, *lato* e *stricto sensu*, não implicam a possibilidade de exercício profissional, pois é necessário realizar uma prova de títulos para a certificação junto a associações profissionais. Desse modo o profissional fica obrigado, conforme a legislação do país, a realizar a prova e apresentar certificados comprobatórios de participação em atividades de educação continuada e/ou de competência profissional para o exercício profissional. Programas de manutenção de certificação em associações profissionais, sociedades especializadas, institutos e federações elencam a pontuação necessária a ser atingida pelo profissional psicólogo, dentro de prazos que variam de dois a seis anos, conforme o país, para a revalidação de seus certificados profissionais para continuarem a atuar no mercado de trabalho ao longo de sua atividade profissional.

Cabe observar que, mesmo diante do volume de pesquisas em educação continuada em Psicologia, não foram encontrados estudos de educação continuada que evidenciassem aprendizagem e/ou desenvolvimento profissional durante ou após os cursos. O foco está em criar possibilidades aos profissionais, pois a avalanche de cursos de educação continuada oferecidos tanto nacional como internacionalmente em instituições públicas e privadas (conferências, oficinas, workshops, congressos, cursos de educação continuada, treinamentos), que pontuam e agregam qualificações adicionais, e também supervisão, são atividades de consumo destinadas ao desenvolvimento de habilidades, conhecimentos, aperfeiçoamento, capacitação,

desempenho e qualificação profissional. Assim, surgem formações em diferentes formatos de carga horária, programas e atraentes promessas de eficácia, limitadas apenas pelo tempo e pelos recursos financeiros de cada participante. Fender (2018) lembra que o princípio de que tal Desenvolvimento Profissional Contínuo (*Continuing Professional Development* ou CPD) seja essencial para manter a eficácia dos terapeutas permanece incontestável. Porém, enquanto uma ampla gama de atividades relacionadas pode ser utilizada para cumprir os critérios profissionais, os requisitos de planejamento, registro, avaliação e auditoria do desenvolvimento profissional privilegiam a aprendizagem? Segundo Taylor et al. (2019), o processo ou a metodologia investigativa por meio da qual os profissionais internalizam, participam, vivenciam e expressam tais aprendizados merecem ser investigados no Desenvolvimento Profissional Contínuo.

Frente ao exposto, apresenta-se a necessidade de levantamento da literatura sobre a temática da aprendizagem e desenvolvimento profissional em educação continuada, em âmbito nacional e internacional. Portanto, com o propósito de levantar evidências específicas em artigos científicos empíricos publicados, realizou-se um estudo de revisão sistemática que investigou a aprendizagem e o desenvolvimento profissional em cursos de educação continuada, para fomentar diálogos e contribuir à vivência de um caminho de desenvolvimento pessoal e profissional.

## 2.1 METODOLOGIA

Para o desenvolvimento desta revisão sistemática de literatura seguiu-se as orientações de Costa e Zoltowski (2014), norteadas pela questão: como se expressam a aprendizagem e o desenvolvimento profissional em cursos de formação continuada?

Foram selecionadas para consulta bases de dados das áreas da Psicologia e da Educação. Antes de iniciar a pesquisa nas bases de dados, procedeu-se a consulta dos descritores nos bancos de terminologia Thesaurus de Termos em Psicologia (*Thesaurus of Psychological Terms*) da APA (American Psychology Association) e Thesaurus de Termos em Educação do ERIC (*Educational Resources Information Centre*), na intenção de encontrar termos sinônimos que sintetizassem conceitos e variáveis investigadas na pesquisa.

Assim, partindo dos termos similares identificados para *continuing education*, foram identificados como descritores do *Thesaurus of Psychological Terms*: *continuing*

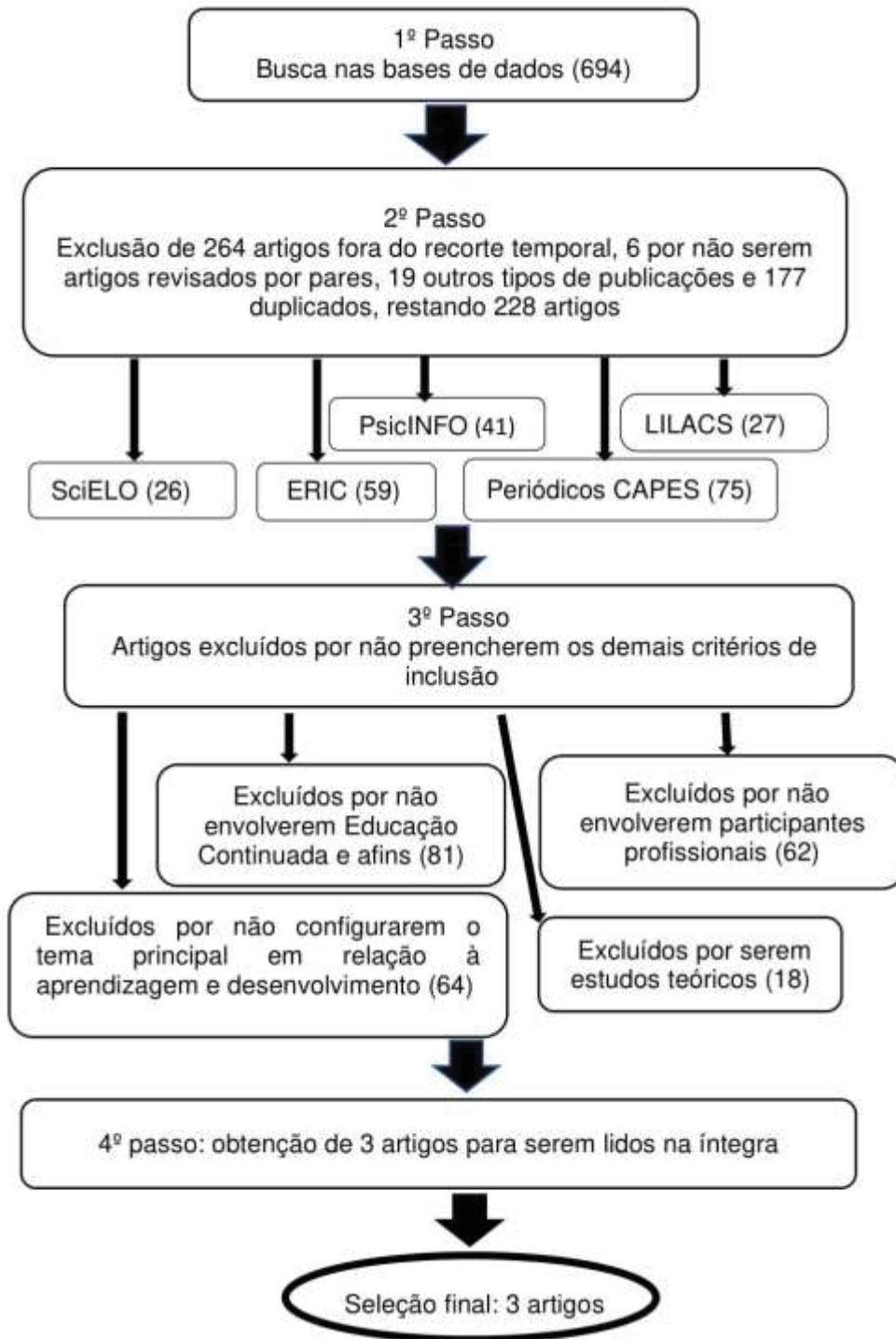
*education; adult education; adult learning; individualized instruction; professional development; e training or continuing professional development.* No *Thesaurus of Educational Terms* foram identificados os seguintes termos: *continuing education; development adult learning; continuing formation; permanent education; development learning education; training or professional practice; continued education; continuing professional development; lifelong professional education; e lifelong professional learning.*

As bases de dados consultadas foram: LILACS (Literatura Latino-Americana em Ciências da Saúde), PsycINFO, Periódicos CAPES, ERIC (*Educational Resources Information Centre*) e SciELO (*Scientific Eletronic Library Online*). Para unificar o processo de busca e armazenamento dos artigos foi utilizada uma *string* de busca, ou seja, o conjunto de descritores levantados nos tesauros acima com os operadores booleanos AND, OR e o uso de parênteses.

A *string* utilizada foi: (Continuing Education OR Adult Education OR Adult Learning OR Individualized Instruction OR Professional Development OR Training OR Development Adult Learning OR Continuing Formation OR Permanent Education OR Development Learning Education OR Continuing Professional Development OR Training OR Professional Practice OR Lifelong Professional Education) AND Learning AND Development. Considerando as instruções dada pelas bases de dados eletrônicas para consulta. O processo de busca foi realizado inicialmente entre 01 e 25 de setembro de 2018. Uma nova pesquisa foi realizada entre 05 de junho e 30 de junho 2019 para obter mais dados.

Os critérios de inclusão foram: artigos dos últimos cinco anos, entre junho de 2014 e maio de 2019; artigos que passaram por avaliação de pareceristas *ad hoc* para aprovação; artigos nacionais e internacionais; com a população adulta de graduados em qualquer área de atuação profissional; e artigos envolvendo estudos empíricos. Os critérios de exclusão foram: estar fora do recorte temporal de junho 2014 a maio de 2019; não serem artigos revisados; livros, teses, dissertações, editorial, resumos e outras publicações; temática sem referência à aprendizagem e desenvolvimento; estudos teóricos; não se referir a adultos profissionais; não envolver a formação continuada de participantes graduados – por exemplo, a educação de adultos. Também foram excluídos artigos relacionados à Educação a Distância (EaD). A FIGURA 1 sumaria o processo de seleção dos artigos.

FIGURA 1 – PROCEDIMENTOS DE SELEÇÃO DOS ARTIGOS



FONTE: Dias e Stoltz (2021).

Para a obtenção dos artigos escolhidos, conforme mostra a FIGURA 1, inicialmente foram localizados 694 artigos usando a *string* escolhida. Desse levantamento 466 artigos foram excluídos, pois 264 estavam fora do recorte temporal; 6 não foram revisados por pares; 19 consistiam em outros tipos de publicação, como

livros, resenhas, editoriais e resumos; e 177 eram duplicados. Restaram assim 228 artigos para a seleção conforme os critérios de inclusão e exclusão. Foram excluídos 64 artigos por não configurarem o tema principal em relação à aprendizagem e desenvolvimento, 18 por serem estudos teóricos, 62 por não corresponderem à população de adultos profissionais e 81 por não envolverem a educação continuada. Desse modo, obteve-se três artigos, os quais foram analisados por categorias gerais de informações: título do artigo; autores; periódico; ano de publicação; país do estudo; referencial teórico; objetivos; localização temporal da intervenção; contexto; descrição dos participantes; abordagem e metodologia usada; principais achados; e limitações da pesquisa.

No que se refere às exclusões, ressalta-se que a temática aprendizagem e desenvolvimento em cursos de Educação Continuada (EC) e suas correspondências têm sido estudadas sob diversas perspectivas. Por exemplo, foram excluídos estudos relacionados às fases do desenvolvimento infantil e aprendizagem realizados em cursos de formação; à aprendizagem e desenvolvimento ao longo da vida de determinada população e pesquisas que apresentavam levantamento de dados sobre a aprendizagem em cursos e instituições de ensino superior para oferecer serviços educacionais qualificados na modalidade de EC. Também foram excluídos artigos teóricos e de levantamento de cursos voltados à aprendizagem profissional em colaboração com instituições nacionais e internacionais; estudos que visavam oferecer igualdade de acesso à aprendizagem profissional em cursos de EC; pesquisas nas quais cursos de EC eram requisitos considerados oficiais para a manutenção de titularidade profissional nos países da Europa e Estados Unidos, como prova de desenvolvimento e capacitação profissional continuado; e por fim estudos sobre cursos integralmente ofertados na modalidade *online*, norteados pelo domínio cognitivo.

## 2.2 RESULTADOS

Os três artigos selecionados foram publicados entre 2016 e 2019 e estavam disponíveis nas bases de dados como segue: um na base ERIC e dois no Portal de Periódicos CAPES. Os estudos foram conduzidos em dois países em distintos continentes, como mostra o QUADRO 1.



QUADRO 1 – ORIGEM DOS ARTIGOS

Artigo	Periódico	Ano de Publicação	País	Base de Dados
Desenvolvendo competências no ensino em enfermagem obstétrica: aproximações entre teoria e prática (LIMA et al., 2017)	Revista Brasileira de Enfermagem	2017	Brasil	CAPES
Between two advisors: interconnecting academic and workplace settings in an emerging field (HYTÖNEN et al., 2016)	Vocations and Learning	2016	Finlândia	ERIC
Residência multiprofissional como espaço intercessor para a educação permanente em saúde (SILVA, C. T. da et. al, 2016)	Texto & Contexto – Enfermagem	2016	Brasil	CAPES

FONTE: Dias e Stoltz (2021).

Os três artigos foram publicados nos periódicos “Revista Brasileira de Enfermagem”, “*Vocations and Learning*” e “Texto & Contexto – Enfermagem”. Dois artigos foram publicados em 2016 e um em 2017. Ao considerar o país de origem das publicações, observa-se a concentração de dois artigos partindo do continente americano na América do Sul, sendo ambos realizados no Brasil. Não foram encontrados estudos na América Central e do Norte que contemplassem os critérios de inclusão desta revisão sistemática. Quanto ao país do continente europeu, a Finlândia realizou o outro estudo selecionado. Também não foram encontrados estudos dos continentes da África, Ásia e Oceania que estivessem dentro dos critérios de inclusão desta revisão.

Em relação aos autores de referência que subsidiaram as discussões, o artigo de LIMA et al. (2017) fundamentou-se em Zangao e Mendes (2015, apud LIMA et al., 2017). O artigo de Hytönen et al. (2016) amparou-se nos estudos de Bereiter e Scardamalia (1993), Billett (2008), Ericsson (2006), Hakkarainen et al. (2004, 2011), Hatano e Inagaki (1986) e Ohlsson (2011, apud HYTÖNEN et al., 2016). Por fim, o artigo de Silva. T. S. da et al. (2016) subsidiou-se nos autores Ceccim (2005, 2009, 2010), Franco (2006) e Merhy (2002, apud SILVA, C. T. da et al., 2016). Essas informações são apresentadas no QUADRO 2.

QUADRO 2 – INFORMAÇÕES GERAIS SOBRE OS ARTIGOS

Artigo	Objetivo	Participantes e ano do estudo	Referencial teórico	Abordagem e metodologia	Instrumentos / medidas
Desenvolvendo competências no ensino em enfermagem obstétrica: aproximações entre teoria e prática (LIMA et al., 2017)	Analisar o desenvolvimento de competências profissionais em curso de pós-graduação em Enfermagem Obstétrica	11 egressos da especialização em Enfermagem Obstétrica da Universidade Estadual do Ceará em 2015	Zangao e Mendes (2015); Organização Mundial da Saúde (2005); Conselho Federal de Enfermagem (2016); Australian Health Promotion Associations (AHPA) (2009)	Estudo exploratório com abordagem qualitativa	Entrevista semiestruturada
Between two advisors: interconnecting academic and workplace settings in an emerging field (HYTÖNEN et al., 2016)	Analisar o procedimento com dois conselheiros que visa apoiar a aprendizagem profissional contínua e o desenvolvimento de profissionais que trabalham em áreas emergentes, interligando ambientes acadêmicos e locais de trabalho	18 participantes voluntários num treinamento onde quatro participantes vieram da Universidade A, seis da Universidade B e oito da Universidade C, mais oito consultores acadêmicos especializados e oito consultores do trabalho, em 2011	Campos profissionais emergentes onde não há programas de educação encontrados em Bereiter e Scardamalia (1993); Billett (2008); Ericsson (2006); Hakkarainen et al. (2004, 2011); Hatano e Inagaki (1986) e Ohlsson (2011)	Pesquisa qualitativa e quantitativa	Entrevistas semiestruturadas. E a análise de conteúdo seguiu o programa ATLAS.ti. Os resultados usam programas estatístico como KAPPA para análise de confiabilidade e os coeficientes são correlacionados com o programa SPEARMAN
Residência multiprofissional como espaço intercessor para a Educação Permanente em Saúde (EPS) (SILVA, T. S. da et. al, 2016)	Compreender como a Educação Permanente em Saúde é operacionalizada na Residência Multiprofissional em Saúde	16 profissionais vinculado à Residência Multiprofissional em Saúde, em um hospital de ensino no Sul do Brasil, em 2012	Fundamentada em concepções de diversos autores como Ceccim (2005, 2009, 2010), Franco (2006) e Merhy (2002), os quais participam ativamente na produção de conhecimento sobre a EPS, e outros autores em consonância com essa produção de conhecimento	Pesquisa de campo, descritiva, exploratória, de abordagem qualitativa do tipo estudo de caso	Entrevistas, observações e análise documental

FONTE: Dias e Stoltz (2021).

O QUADRO 2 dispõe sobre a distribuição dos participantes, o contexto e o ano em que os estudos foram realizados.

A pesquisa de Hytönen et al. (2016) teve 18 participantes voluntários e consistiu em um treinamento com quatro participantes da Universidade A, seis da Universidade B e oito da Universidade C; contou também com oito consultores acadêmicos especializados e oito consultores da organização local de trabalho. O estudo foi realizado no contexto de um estágio acadêmico de um ano, como um treinamento em eficiência energética. O estágio integrou um programa-piloto de educação organizado por um programa de pós-graduação na área de eficiência energética na Finlândia. Parte essencial do treinamento foi um projeto de estudo, concluído pelos participantes em seus locais de trabalho durante o ano de 2011.



O estudo de Silva, C. T. da et. al. (2016) contou com 16 participantes profissionais vinculados à Residência Multiprofissional em Saúde da área hospitalar, contemplando as seguintes áreas: Enfermagem, Psicologia, Nutrição, Serviço Social, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Farmácia, Terapia Ocupacional, Odontologia e Educação Física. Foi realizado em um hospital de ensino no Sul do Brasil no ano de 2012.

No estudo de Lima et al. (2017), participaram 11 egressos da especialização em Enfermagem Obstétrica da Universidade Estadual do Ceará, no ano de 2015. A pesquisa teve como contexto uma maternidade obstétrica e neonatal que recebe alunos de várias instituições de Ensino Superior público e privado, dentre elas as residências médicas e multiprofissional, os alunos de graduação e de pós-graduação de Enfermagem e um hospital de referência em Fortaleza, Ceará.

Os três estudos selecionados conectaram a aprendizagem dentro de instituições educacionais com experiências baseadas na prática em locais de trabalho ou atuação profissional.

No que se refere à abordagem das pesquisas, dois artigos adotaram a abordagem qualitativa (LIMA et al., 2017; SILVA, C. T. da et. al., 2016) e um a abordagem do método misto (HYTÖNEN et al., 2016). Ambas as pesquisas qualitativas (LIMA et al., 2017; SILVA, T. S. da et al., 2016) foram exploratórias. Em relação ao delineamento, o estudo de Silva, C. T. da et. al. (2016) optou pelo estudo de caso. Quanto aos instrumentos de coleta de dados, a entrevista semiestruturada foi utilizada nos três estudos; enquanto Lima et al. (2017) e Hytönen et al. (2016) usaram apenas a entrevista semiestruturada como instrumento em suas pesquisas; o estudo de Silva, C. T. da et. al. (2016) utilizou também análise documental e observação de campo.

Em relação à análise de dados, o estudo de Hytönen et al. (2016) utilizou o programa ATLAS.ti para análise de confiabilidade; os coeficientes foram correlacionados com o programa SPEARMAN e os resultados usaram programas estatístico como KAPPA. Já Silva, C. T. da et. al. (2016) realizaram a análise dos dados de forma integrada, contemplando a triangulação dos dados no estudo de caso. Destaca-se que nas etapas de análise prévia e exploração do material foi utilizado o *software* Atlas Ti 6.2 (*Qualitative Research and Solutions*), versão *Free Trial*, disponibilizada gratuitamente para auxiliar na codificação das entrevistas. A análise dos resultados ocorreu a partir da triangulação dos dados da leitura do conteúdo das

entrevistas, das observações realizadas e da análise documental, buscando convergências entre os mesmos e os objetivos elencados. No estudo de Lima et al. (2017), por sua vez, o tratamento dos dados seguiu a análise temática. Em uma análise prévia, fez-se a organização do material transcrito; em seguida foi realizada a leitura flutuante, com intuito de absorver todo o conteúdo, definindo o *corpus* do estudo para exploração do material. Fez-se depois o recorte do *corpus*, a categorização e a descrição das categorias e por fim realizou-se a correlação dos achados com a literatura, interpretados como resultados do estudo.

Quanto à temática da aprendizagem e desenvolvimento na Educação Continuada considerada em cada estudo, o QUADRO 3 evidencia que não houve uma padronização.

QUADRO 3 – FOCO DE ESTUDO DOS ARTIGOS

<b>Estudo</b>	<b>Aprendizagem e desenvolvimento na educação continuada</b>
1) Desenvolvendo competências no ensino em enfermagem obstétrica: aproximações entre teoria e prática	O curso constitui um espaço para construção e desenvolvimento de competências na enfermagem obstétrica fortalecendo e ampliando o campo de atuação do profissional e de experiências vivenciadas na pós-graduação em obstetrícia: desafios e dificuldades enfrentadas pelos egressos
2) Between two advisors: interconnecting academic and workplace settings in an emerging field	O treinamento como programa de educação em campos profissionais emergentes que ao usar dois conselheiros promove a interconexão dos contextos do trabalho e acadêmico aproximando-os. Ao fornecer conhecimento sólido baseado em pesquisa e prática, auxilia os participantes no aprofundamento de suas aptidões e desenvolvimento de competências profissionais, apoiando o cultivo de novas formas de conhecimentos necessárias na vida profissional futura (por exemplo, desenvolver competências adaptativas que os permitam transcender as práticas existentes)
3)Residência Multiprofissional em Saúde (RMS) como espaço intercessor para a Educação Permanente em Saúde (EPS)	O curso visa ampliar o diálogo que trata a respeito da problemática da Educação Permanente em Saúde contextualizada no espaço da Residência Multiprofissional em Saúde como instituidora de espaços coletivos de Educação Permanente em Saúde permeando a formação dos residentes por meio de encontros e ações pedagógicas desenvolvidas no cotidiano de atuação dos profissionais de um programa de RMS, a qual pode funcionar estrategicamente para a disseminação da EPS entre os profissionais de saúde, englobando usuários, docentes e estudantes, e no desenvolvimento de competências para que os profissionais de saúde atuem nos cenários do Sistema Único de Saúde (SUS)

FONTE: Dias e Stoltz (2021).

Como revela o QUADRO 3, cada um dos artigos selecionados apresentou seu próprio entendimento, conforme o contexto abordado.

O estudo de Lima et al. (2017) aborda a temática no espaço emergente do cotidiano profissional, na aprendizagem e desenvolvimento de competências na enfermagem obstétrica, fortalecendo e ampliando o campo de atuação do profissional e de experiências vivenciadas na pós-graduação em obstetrícia. Já o estudo de Hytönen et al. (2016) aborda a temática sob a perspectiva de um programa de educação em campos profissionais emergentes, interconectando consultores acadêmicos e técnicos. Ao aproximar os contextos teórico e prático, fornece-se conhecimento sólido baseado em pesquisa e prática, auxiliando os participantes na aprendizagem, desenvolvimento e aprofundamento de suas aptidões e competências profissionais e no cultivo de novas formas de conhecimento que serão necessárias em sua vida profissional futura. O artigo de Silva, C. T. da et. al. (2016) expõe a temática no programa de Residência Multidisciplinar em Saúde, a qual pode funcionar estrategicamente para a disseminação da Educação Permanente em Saúde entre seus profissionais, englobando usuários, docentes e estudantes, bem como para o desenvolvimento de competências para que os profissionais de saúde atuem no cenário do Sistema Único de Saúde (SUS).

O QUADRO 4, apresentado a seguir, sumaria os objetivos e os resultados dos artigos selecionados nesta revisão sistemática.

QUADRO 4 – OBJETIVOS E OS RESULTADOS DAS PESQUISAS

(continua)

Artigo	Objetivo	Resultados/Conclusões	Limitações
Desenvolvendo competências no ensino em enfermagem obstétrica: aproximações entre teoria e prática.  (LIMA et al., 2017)	Analisar o desenvolvimento de competências profissionais em curso de pós	Foram analisados em duas categorias temáticas: Construção de competências na enfermagem obstétrica evidencia estar fortalecendo e ampliando o campo de atuação do profissional; na aprendizagem em relação aos conteúdos teóricos e práticos atendeu às expectativas dos egressos, com contribuições para construção de um profissional crítico-reflexivo e preparado para enfrentar o mercado de trabalho. Experiências viv-graduação em Enfermagem Obstétrica enciadas na pós-graduação em obstetrícia denotam desafios e dificuldades enfrentadas pelos egressos sintam-se preparados para desenvolver suas habilidades e atitudes de forma eficaz. Estes referiram haver descompasso entre o tempo de abordagem dos saberes teóricos e práticos; foi uma oportunidade única para desenvolver as competências na formação como especialista; uma de suas motivações foi a de propor mudanças na assistência obstétrica em suas instituições, com objetivo de implementar o modelo assistencial da humanização do parto e nascimento e as boas práticas, a fim de proporcionar atendimento de qualidade. Na ótica dos sujeitos, o curso confere o desenvolvimento de competências que fortalecem e ampliam o campo de atuação da enfermagem obstétrica	O fato de ter sido realizada com uma turma do curso de Enfermagem Obstétrica não permite a generalização dos achados para outros programas educacionais <i>lato sensu</i>

QUADRO 4 – OBJETIVOS E OS RESULTADOS DAS PESQUISAS

(continuação)

Artigo	Objetivo	Resultados/Conclusões	Limitações
Between two Advisors: Interconnecting Academic and Workplace Settings in an Emerging Field. (HYTÖNEN et al., 2016)	Analisar o procedimento com dois conselheiros que visa apoiar a aprendizagem profissional contínua e o desenvolvimento de profissionais que trabalham em áreas emergentes, interligando ambientes acadêmicos e locais de trabalho	O estudo aponta que o procedimento usando dois consultores parece ser um método valioso para preparar trabalhadores para atenderem às novas exigências de um mundo em mudança e de sua vida profissional futura, especialmente em campos emergentes. Porém, a interconexão entre o local de trabalho, o conhecimento e práticas acadêmicas dificilmente foi encontrada nas orientações fornecidas pelos consultores acadêmicos e do local de trabalho de cada participante. O contexto profissional do trainee, a instituição, apresenta-se distinto às culturas da vida acadêmica e profissional. As orientações bem-sucedidas estavam relacionadas aos fatores a níveis pessoal, de díade e de contexto. Pois, sua intercomunicação promove uma combinação excelente entre os perfis de especialista do aluno e do orientador, o que parece ser especialmente crítico para uma orientação bem-sucedida e uma troca poderosa de conhecimento em campos emergentes. A destinação de recursos suficientes pela instituição denotará haver prontidão pelos locais de trabalho para organizar orientação qualificada ou, pelo menos, vontade de apoiar os esforços do estagiário para aplicar os conhecimentos teóricos fornecidas pelas universidades para as práticas de trabalho. Contudo, para além de recursos suficientes para organizar a orientação, diferentes aspectos do processo de orientação devem se encaixar para que esta seja bem-sucedida e para que as pessoas certas sejam encontradas e os estagiários sejam orientados para utilizar os novos recursos que lhes são fornecidos	A dificuldade em avaliar o nível real de experiência adaptativa dos participantes, mesmo que a investigação tenha se baseado em extensos dados de entrevistas, foi estudado apenas um curso de formação profissional, que entrevistou apenas um número limitado de participantes e avaliou a natureza de sua experiência, se baseando apenas em seus relatos. Mais pesquisas são necessárias para generalizar os resultados. Além disso, não foi alcançado um parecer dos orientadores dos participantes do curso para a entrevista. Portanto, a informação quanto ao sucesso dos processos de orientação e a interconexão acadêmica e o ambiente de trabalho foi baseada exclusivamente nas experiências dos participantes do curso

QUADRO 4 – OBJETIVOS E OS RESULTADOS DAS PESQUISAS

(conclusão)

Artigo	Objetivo	Resultados/Conclusões	Limitações
Residência multiprofissional como espaço intercessor para a Educação Permanente em Saúde (EPS) (SILVA, C. T. da et. al., 2016)	Compreender como a Educação Permanente em Saúde (EPS) é operacionalizada na Residência Multiprofissional em Saúde (RMS)	Este estudo referencia a Residência Multiprofissional em Saúde como um espaço intercessor para o desenvolvimento de ações de Educação Permanente em Saúde, pois propicia o encontro dos integrantes da residência por meio dos seminários de núcleo e campo, preceptorias, aulas teóricas, atividades de campo, construindo relações e interações entre eles. Onde, durante o momento relacional e interativo, a EPS é discutida pelo grupo participante e incorporada ao cotidiano de atuação de cada profissional, tornando-se presente em cada planejamento de atividade, em encontros de profissionais da saúde com docentes, usuários e profissionais do serviço. É de acordo com esse cenário que a RMS, imbuída da perspectiva da EPS, pode promover mudança de atitude dos profissionais na área de saúde, sensibilizando-os para atuar de modo diferente do tradicional. Nesse sentido, nota-se que trabalhar na perspectiva da EPS, cuja ideologia propõe realizar transformações no campo da saúde, significa aceitar que as mudanças na formação e na saúde dependem de diversos fatores relacionados aos paradigmas vigentes	Ainda há desafios para que de fato ocorra a contextualização e a EPS seja disseminada e consolidada como política. Entre os desafios, destacam-se os que se assemelham àqueles enfrentados pelo SUS (Sistema Único de Saúde), principalmente no que se refere à perpetuação das práticas contra-hegemônicas, ainda presentes na formação dos profissionais de saúde

FONTE: Dias e Stoltz (2021).

Conforme o QUADRO 4, os objetivos, os resultados e limitações considerados pelo estudo de Lima et al. (2017) respondem ao seu objetivo, evidenciando a pós-graduação como espaço onde aprendizagens e desenvolvimento profissional são expressos, proporcionando aos egressos uma formação de profissionais críticos-reflexivos e criativos. Nota-se, ainda, que os conhecimentos técnicos e científicos adquiridos durante o processo de ensino-aprendizagem foram aplicados no desenvolvimento das habilidades e atitudes para atuação profissional nos programas

de saúde da mulher e na assistência ao parto normal, identificando os riscos obstétricos e perinatais, seguindo as bases epidemiológicas, clínicas e humanísticas, por meio da articulação entre a teoria e a prática baseada em evidências científicas. Entretanto, o estudo traz como limite a não possibilidade de generalização a outros programas educativos pelo fato de a pós-graduação ter sido realizada com uma turma do curso de Enfermagem Obstétrica.

Hytönen et al. (2016) respondem ao seu objetivo ao apresentar resultados que demonstram que, em campos emergentes, a orientação profissional de sucesso é um processo afetado pelas características do aluno, do orientador e de suas interações, bem como pelas características do ambiente de aprendizagem e pela natureza do conhecimento. Portanto, a base para um processo de orientação bem-sucedido é a regulação das reuniões, bem como um conselheiro acessível, útil e dedicado, um estagiário empenhado e objetivos claros definidos para orientação. As limitações que o estudo apresenta se relacionam ao baixo número de relatos de participantes e à ausência de entrevistas aos consultores.

No estudo de Silva, C. T. da et. al. (2016), os resultados promovem a compreensão da Residência Multiprofissional em Saúde (RMS) como estratégia para a disseminação da Educação Permanente em Saúde entre os profissionais, usuários, docentes e estudantes. A pesquisa se propõe a realizar transformações no campo da saúde, o que significa aceitar que as mudanças na formação e na saúde dependem de diversos fatores relacionados aos paradigmas vigentes. Desse modo, a RMS é considerada capaz de desenvolver profissionais na área de saúde, sensibilizando-os para atuar de modo diferente do tradicional. A limitação do estudo recai sobre os desafios para que de fato ocorra a contextualização e a Educação Permanente em Saúde, para que seja disseminada e consolidada como política, principalmente no que se refere à perpetuação das práticas contra-hegemônicas, ainda presentes na formação dos profissionais de saúde.

O QUADRO 5 apresenta os principais achados e sugestões dos artigos selecionados.



QUADRO 5 – LEVANTAMENTO DOS ACHADOS E SUGESTÕES

Artigo	Achados	Sugestões
Desenvolvendo competências no ensino em enfermagem obstétrica: aproximações entre teoria e prática (LIMA et al., 2017)	O fato dos egressos constituírem um corpus potencialmente implicado na construção e transformação de pensamentos, percepções e valores das instituições de saúde e ensino, necessários as mudanças nas organizações políticas e sociais, visando atendimento integral e igualitário à população	Revisar o desenho curricular do curso de especialização Enfermagem Obstétrica, incorporando as metodologias ativas de ensino-aprendizagem, como recomendam as Diretrizes Curriculares Nacionais
Between two advisors: interconnecting academic and workplace settings in an emerging field (HYTÖNEN et al., 2016)	Este estudo ressalta a importância de encontrar os consultores certos, competentes e dedicados. Encontrar estagiários e consultores bem preparados pode também assegurar práticas de consultoria regulares e orientadas para objetivos que se tornam parte natural da prática diária em vez de permanecerem apenas ações externas ou conhecimentos inertes	Futuros estudos deveriam examinar os mecanismos através dos quais as pessoas certas se encontram umas às outras e começam a colaborar desempenhando um papel crucial na aprendizagem profissional. Investigação futura poderia ajudar a ultrapassar os obstáculos à interligação da orientação que tem lugar nestes dois contextos, procurando encontrar exemplos bem sucedidos de aproximação entre estes contextos em vez de apenas identificar os problemas e complicações
Residência Multiprofissional como espaço intercessor para a Educação Permanente em Saúde (SILVA, C.T. da et al., 2016)	No que consta à formação dos residentes, orientada pelos princípios da EPS, destaca-se que esta excede uma perspectiva pontual, uma vez que é desencadeada por espaços em que atores dialogam sobre a Educação Permanente a fim de que possa contribuir para o desenvolvimento de competências para que os profissionais de saúde atuem nos cenários do SUS	Outros estudos são necessários, dentre eles um estudo destinado a verificar como a EPS está sendo avaliada nos espaços de sua abrangência e como ela está subjetivando os profissionais de saúde, objeto de editais de pesquisas em saúde recentes do Ministérios da Saúde e da Educação

FONTE: Dias e Stoltz (2021).

O estudo de Lima et al. (2017) destaca que os egressos constituíram um *corpus* potencialmente implicado na construção e transformação de pensamentos, percepções e valores das instituições de saúde e ensino, necessário às mudanças nas organizações políticas e sociais, visando o atendimento integral e igualitário à população. O artigo de Hytönen et al. (2016) ressalta o diálogo entre teoria, pesquisa e prática como promotor do desenvolvimento e de competências profissionais atuais



e futuras. Para os autores, o encontro de estagiários e consultores bem preparados pode também assegurar práticas de consultoria regulares e orientadas para objetivos que se tornam parte natural da prática diária, em vez de permanecerem apenas ações externas ou conhecimentos inertes. Já o estudo de Silva, C.T. da et al. (2016) aponta a formação dos residentes como excedente da perspectiva pontual, uma vez que é desencadeada por espaços em que atores dialogam sobre a Educação Permanente a fim de que possam contribuir para o desenvolvimento de competências para que os profissionais de saúde atuem no cenário do SUS.

Conforme o QUADRO 5, Lima et al. (2017) sugerem revisar o desenho curricular do curso de especialização em Enfermagem Obstétrica e incorporar metodologias ativas de ensino-aprendizagem, como recomendam as Diretrizes Curriculares Nacionais, atendendo às situações levantadas na pesquisa em relação à distância entre teoria e prática. Hytönen et al. (2016) sugerem estudos para examinar os mecanismos através dos quais as pessoas certas se encontram umas às outras e começam a colaborar desempenhando um papel crucial na aprendizagem profissional. Tal processo, para os autores, contribuiria para ultrapassar os obstáculos à interligação da orientação que tem lugar nos ambientes acadêmico e prático, procurando encontrar exemplos bem-sucedidos de aproximação entre esses contextos, em vez de apenas identificar os problemas e complicações. Por fim, o estudo de Silva, C.T. da et al. (2016) sugere estudos que verifiquem como a Educação Permanente em Saúde está sendo avaliada nos espaços de sua abrangência e como ela está subjetivando os profissionais de saúde, considerando ser objeto de editais de pesquisas em saúde recentes do Ministérios da Saúde e da Educação.

## 2.3 DISCUSSÃO

Esta revisão se norteou em Costa e Zoltowski (2014). Para a seleção das publicações optou-se por uma *string* para o termo Educação Continuada, tendo em vista a diversidade de termos correlatos conforme apresentado no treinamento de Hytönen et al. (2016) e no programa de Residência, de acordo com a Resolução CNS nº 287/1998 (BRASIL, 1998 apud LIMA, 2017; SILVA, C.T. da et al. 2016). Logo, evidencia-se a necessidade do uso de uma *string* nesta revisão, uma vez que o termo Educação Continuada não foi usado diretamente nas pesquisas, porém sim seus correlatos, os quais são classificados como pós-graduação *lato sensu*. No Brasil, é

reconhecido como pós-graduação *lato sensu* o curso que estiver credenciado ao Ministério da Educação e Cultura (MEC).

Constatou-se como fator limitador do número de publicações nas buscas nas bases de dados, a relação entre aprendizagem e desenvolvimento profissional em cursos de Educação Continuada, uma vez que foram utilizados como critérios de inclusão das publicações: estudo empírico, participantes profissionais e o contexto que envolvesse aprendizagem e desenvolvimento em curso de Educação Continuada.

A abordagem escolhida utilizou estudos empíricos de aprendizagem e desenvolvimento profissional em curso de Educação Continuada e mostrou-se importante para investigar fatores que refletem na aprendizagem e no desenvolvimento profissional evidenciados por participantes de cursos. Perante os dados obtidos torna-se relevante avançar na compreensão dos aspectos evidenciados na aprendizagem e desenvolvimento profissional nos cursos de Educação Continuada, apontando possíveis formas de enfrentamento para superação dos desafios encontrados à aprendizagem e ao desenvolvimento profissional.

A partir da presente revisão sistemática de literatura constatou-se que o fenômeno aprendizagem e desenvolvimento profissional em proposta de cursos de educação continuada foi pouco estudado, tendo em vista que nos últimos cinco anos foi pesquisado somente em dois países, com dois idiomas diferentes nos estudos selecionados. Ao mesmo tempo, apesar das diferenças institucionais entre os distintos programas de educação continuada nos diferentes países, pode-se verificar que as investigações apresentadas nas publicações estavam associadas a cursos que envolviam múltiplos participantes ou trabalho em equipe, o que agregou desafios relacionados à comunicação entre supervisores da Universidade e da Organização em relação aos *trainees*, no estudo de Hytönen et al. (2016). Já os estudos de Lima et al. (2017) e de Silva, C.T. da et al. (2016) se ocupam com programas em ambientes da saúde pública. Destaca-se que o Brasil foi o país com o maior número de publicações; ambas as publicações evidenciam a busca por espaço para o aprendizado profissional, bem como a necessidade de novas competências profissionais para a sociedade e preços acessíveis ou cursos gratuitos, o que colaborou para a participação de vários profissionais.

A publicação de Lima et al. (2017) teve seu foco direcionado à construção e desenvolvimento de competências para a ampliação do campo de atuação profissional, indo ao encontro de uma Educação Continuada para inclusão de

competências qualificadas especializadas com vistas ao mercado ao trabalho (LOPES; SILVA, 2018; SELVI; BALDAN; ALAGÖZ, 2016). Entretanto, pesquisas vêm chamando a atenção sobre o foco na aprendizagem de competências para o desempenho do papel profissional na sociedade em detrimento do aspecto do desenvolvimento pessoal (FENDER, 2018; SILVA, T. S. da et al., 2016).

Outra questão relevante demonstrada nas pesquisas (SILVA, C.T. da et al., 2016; LIMA et al., 2017) relaciona-se à dificuldade no diálogo entre teoria e prática, com distanciamento entre o aprendizado conteudista e o momento da prática. De acordo com Alarcão e Tavares (2003) é importante que os mediadores se tornem verdadeiros líderes de comunidades de prática e de aprendizagem nos cursos que medeiam, provocando a discussão, o confronto de ideias, fomentando a reflexão e a aprendizagem em colaboração, auxiliando a organizar o pensamento e a ação; desse modo, podem contribuir para o desenvolvimento profissional contínuo de quem com eles trabalha e também para a tomada de consciência crítica dos adultos em formação. Nesse sentido, Tremblay et al. (2017) destacam que os supervisores de programas de saúde e as organizações participantes criam condições que facilitam a participação individual e em grupo para o colaborador, bem como seu envolvimento no projeto, especialmente no contexto de aprendizagem em processos de longo prazo.

Afirmção muito semelhante emitem Hytönen et al. (2016), que frisam a dificuldade encontrada na comunicação entre os mediadores locais e universitários, estendendo-se aos *trainees*. De acordo com Alarcão e Tavares (2003), para que ocorra uma formação específica e contínua na área da supervisão, todos devem exercer funções de auto e hetero-supervisão, adquirindo também uma formação mais sólida e contínua na área de treinamento. Os autores ressaltam a importância de que o supervisor crie condições propícias ao trabalho e à interação, facilite a reflexão, desenvolva o espírito reflexivo, o autoconhecimento, inovador e colaborativo, ajudando a identificar e a resolver problemas e dificuldades, a determinar os aspectos que devem ser observados para posterior reflexão e estabelecimento de estratégias adequadas, bem como a planificar e avaliar o processo educativo, a definir planos de ação e a criar espírito profissional (ALARCÃO; TAVARES, 2003).

Quanto ao aspecto metodológico, cabe destacar que os estudos relacionam o referencial teórico a teorias generalistas de políticas públicas na saúde (SILVA, C.T. da et al., 2016; LIMA et al., 2017) e a campos profissionais emergentes (HYTÖNEN

et al., 2016). Logo, para questões relacionadas aos fundamentos dos programas, deve-se buscar alternativas para lidar com processos imanentes à aprendizagem, tais como os estudos no contexto da saúde, cujo foco está no desenvolvimento e não no controle. Desse modo, há o interesse conciliado e um modelo integrado e estratégico para que as competências dos enfermeiros sejam desenvolvidas (MELLO et al., 2018).

Observa-se que a escolha dos métodos de pesquisa foi ao encontro dos objetivos dos estudos, onde Silva, C.T. da et al. (2016) e Lima (2017) optaram pelo estudo qualitativo e Hytönen et al. (2016) pelo estudo qualitativo e quantitativo. Tais escolhas favorecem a evidência de seus resultados considerando seus contextos e objetivo dos estudos em relação à população (CRESWELL, 2016).

Em relação ao delineamento das pesquisas, ressalta-se que dois estudos (HYTÖNEN et al., 2016; LIMA et al., 2017) definem seus estudos como exploratórios, enquanto Silva, C.T. da et al. (2016) optaram pelo estudo de caso. Para contribuir na evidência dos fatores que os estudos levantaram em seus resultados, sugere-se a realização de estudos longitudinais, os quais possibilitam analisar mudanças que ocorrem ao longo do tempo em determinadas variáveis e contextos e possibilitem inferência sobre as suas involuções, causas e efeitos (SAMPIERI; COLLADO; LÚCIO, 2013).

No tocante aos participantes, entende-se que os pesquisadores partem de variáveis relacionadas a essa população, utilizando-a como indicação das conexões entre os participantes, os mediadores e os contextos onde os estudos ocorrem e se vinculam. Considerando o número das amostras, observa-se o compromisso dos pesquisadores (LIMA et al., 2017; HYTÖNEN et al., 2016; SILVA, C.T. da et al., 2016) com a manutenção na qualidade metodológica nos estudos, seguindo o modelo de pesquisas indicadas por autores reconhecidos como Creswell (2016), Sampieri, Collado e Lúcio (2013) e Minayo (2005).

Quanto aos instrumentos de pesquisa utilizados por Lima et al. (2017), Hytönen et al. (2016) e Silva, C.T. da et al. (2016), percebe-se a entrevista semiestruturada como escolha predominante nos três estudos, uma vez que a mesma auxilia no aprofundamento e busca de dados sobre o objeto de estudo. O estudo de Silva, C.T. da et al. (2016) adotou a observação e a análise documental para um levantamento ampliado e detalhado das variáveis de seu objeto de estudo. Para dimensionar as variáveis do levantamento de dados, utilizou triangulação dos dados

no estudo de caso, o que propicia à investigação generalizações naturalísticas e a manifestação de diferentes pontos de vista sobre o objeto de estudo (MINAYO, 2005).

Ao correlacionar objetivos e resultados, entende-se que os estudos revelam um panorama relevante para o ambiente científico sobre aprendizagem e desenvolvimento profissional em cursos de Educação Continuada. Nota-se que as variáveis individual, relacional, contextual e conceitual ou fundamentadora do programa pedagógico sofrem interferência de fatores derivados da e na experiência humana do viver. Foi possível identificar como cursos de educação continuada podem intervir de maneira educativa facilitando, limitando, atuando de modo preventivo e corretivamente sobre a aprendizagem e o desenvolvimento profissional.

No estudo de Lima et al. (2017) os participantes solicitaram adequação do modelo pedagógico em relação ao descompasso temporal entre a abordagem dos saberes teóricos e práticos. Para tal, ações que considerem teoria, pesquisa e prática relacionadas ao desenvolvimento de competências relacionados aos programas e suas adequações e revisões, podem ser encontradas em Dahlgren, Gustavsson e Feje (2018), Sampson Jr. et al. (2017) e Tremblay et al. (2017). Tal perspectiva também pode ser identificada nos estudos de Mello et al. (2018) e Alarcão e Tavares (2003), que frisam a necessidade de desenvolvimento das atitudes, das habilidades individuais e coletivas e dos conhecimentos, por meio de uma formação que possibilite o empoderamento dos atores envolvidos e dissolva a dicotomia entre teoria e prática.

Hytönen et al. (2016) destacam a dificuldade na interconexão entre o local de trabalho, o conhecimento e as práticas acadêmicas, que dificilmente foi encontrada nas orientações fornecidas pelos consultores acadêmicos e no local de trabalho de cada participante. Para a superação dos desafios e mudanças que a vida profissional causa aos trabalhadores, e quando novas formas de cooperação são necessárias entre as instituições de ensino e trabalho, outros estudos apresentam referenciais importantes (BILLETT; HENDERSON, 2011; LOUREIRO; VILHENA-SOARES; SILVA, 2015; TREMBLAY et al., 2017; ZOLINGEN; STREUMER; JONG; KLINK, 2000). Como reforçam Mello et al. (2018), trabalhar com os gestores pode auxiliar na criação de um ambiente propício à aprendizagem, além de divulgar e mediar as diferentes ações voltadas ao processo formativo.

Os estudos de Lima et al. (2017), Hytönen et al. (2016) e Silva, C.T. da et al. (2016) apontam o fator da tríade como uma das variáveis que interfere na aprendizagem e desenvolvimento profissional. Para isso, é importante reconhecer que

atividades de acompanhamento provenientes de institutos ou profissionais do trabalho e de associação dependem muito do apoio dos colegas e supervisores com os quais os participantes podem continuar a trabalhar e interagir, após o término de uma atividade de desenvolvimento profissional em si (BLAKESLEY; BARON, 2002). Abordar a importância do treinamento em novas funções e suas consequências para o profissional e sua prática profissional, onde há a compreensão dos participantes sobre si mesmos como profissionais, se mostrou importante, uma vez que as práticas de liderança não acompanhadas de treinamento impactam negativamente em certas dimensões da autoeficácia (PETRIDOU; NICOLAIDOU; KARAGIORGI, 2016). Outras características compartilhadas por outros estudos são: identificar e permitir que o participante identifique seus pontos vulneráveis e oferecer sugestões sobre o que fazer para melhorar através de uma análise consciente e cuidadosa de suas experiências de maneira significativa e transformacional (ALARCÃO; TAVARES, 2003; BILAL; GURAYA; CHEN, 2019; MELLO et al., 2018; NYSTRÖM et al., 2017; STOLTZ; WEGER; VEIGA, 2017). Nesse mesmo sentido, o estudo de Asikainen, Hailikari e Mattsson (2018) afirma que as emoções acadêmicas são uma parte importante da aprendizagem do aluno e precisam ser levadas em consideração na aprendizagem e no ensino.

Silva, C.T. da et al. (2016) evidenciam a necessidade de encontros com o outro, com o aprendizado na sala de aula e com o campo prático para desenvolver a produção de saúde. Estratégias de e para ações de aprendizagem a serem oferecidas a grupos são encontradas em Le Boterf (1997), que concebe a aprendizagem como um ato voluntário, e em Houten (2011), que considera a aprendizagem enquanto um despertar para a vontade de aprender e o desenvolvimento de um sentimento pela verdade. Além da vontade de se desenvolver intencionalmente, também é essencial entender como a experiência de outros pode ser utilizada; isto é, não apenas adquirindo conhecimento, mas deliberadamente iniciando atividades conjuntas e colaborativas (SEITAMAA-HAKKARAINEN; HÄRKKI; LAHTI; HAKKARAINEN, 2016; MELLO et al., 2018).

Ferraz et al. (2012) identificam ações na Educação Permanente em Saúde na promoção dos encontros interpessoais nas quais se desenvolve a produção do cuidado, configurando um cenário para a produção pedagógica que permite a troca de saberes cognitivos, afetivos e subjetivos. Observa-se que os três estudos problematizaram a aprendizagem e o desenvolvimento profissional como um

fenômeno processual significativo no participante com reflexos na profissão, no contexto profissional, nos colaboradores locais, nos gestores institucionais e na sociedade.

Ao considerar a experiência vivenciada pelos participantes, obtém-se como resultado de aprendizagem e desenvolvimento profissional habilidades que podem tornar-se potencialidades profissionais a serem usadas para melhorar a sociedade. Desse modo, dentre os fatores que incidem sobre o fenômeno da aprendizagem e desenvolvimento profissional na Educação Continuada, faz-se necessário uma metodologia que atue e permita ao profissional integrar conhecimento, experiência e prática à realidade, dando sentido e significado a si mesmo e ao mundo.

Por isso, oferecer possibilidades de superação através da metodologia utilizada para cursos de Educação Continuada pode minimizar as consequências apontadas como desafios a serem superados, refletindo na aprendizagem e no desenvolvimento expressos em capacidades e potencialidades para a vida, atuando de maneira reorganizadora e preventiva para o profissional. Sugere-se, portanto, uma metodologia moderna que considere o participante com suas capacidades de pensar, sentir e desejar. Sendo o protagonista nessa vivência e experiência de aprendizado para si e para o mundo, o participante pode refletir em seu atuar com verdade, coragem e força ao interagir com seu entorno profissional e pessoal, revelados em sua confiança, sociabilidade, capacidade para a função, autoestima, autovalorização e sentimento de pertencimento, uma vez que se sinta colaborando para um mundo melhor (HOUTEN, 2011; LE BOTERF, 1997; MEZIROW, 2020; STOLTZ; WEGER, 2015).

## 2.4 CONCLUSÃO

A presente revisão da literatura buscou sistematizar o que as pesquisas atuais têm considerado ao trabalhar com a temática da aprendizagem e desenvolvimento profissional em Educação Continuada. Os estudos analisados representam uma fonte importante de conhecimento para pesquisadores da área, bem como para profissionais da Psicologia e da Educação que trabalhem com aprendizagem e desenvolvimento de profissionais em Educação Continuada ou com formação continuada. Também identificam fatores que facilitam ou dificultam para que esses



processos sejam incorporados às demandas vivenciadas e experienciadas pelos participantes em curso, nacional e internacionalmente.

Considerando o volume crescente de estudos sobre a educação continuada, constata-se que esse tema representa uma fonte significativa de conhecimento para pesquisadores de variadas áreas, como a educação, a saúde e a psicologia, sob diversas perspectivas. Entretanto, quando o foco é dirigido para a aprendizagem e desenvolvimento profissional em cursos de Educação Continuada, temática desta revisão, fica evidente a lacuna existente, visto que um número reduzido de publicações foi selecionado (três artigos).

A despeito do baixo número de estudos, foram encontrados pesquisadores que investigaram e identificaram condições desafiadoras em seus estudos, que podem contribuir ou limitar aprendizagem e desenvolvimento profissional. Os fatores facilitadores e limitadores foram identificados para as variáveis individual profissional, relacional acadêmica e institucional, nos contextos profissional e social. Além dos desafios relacionados profissionais, encontrou-se também desafios relacionados à metodologia utilizada nos programas dos cursos de Educação Continuada. Esse fator aponta diretamente para o poder transformador e de superação que a metodologia utilizada na educação de adultos pode proporcionar, quando existe comprometimento de todos os envolvidos na aprendizagem.

Convém destacar que a amostra de estudos analisada é apenas um recorte das pesquisas sobre aprendizagem e desenvolvimento profissional em cursos de educação continuada, considerando a *string*, as bases de dados, descritores, operadores booleanos, critérios de inclusão e exclusão desta revisão sistemática. Tendo em vista o volume de pesquisas que as bases de dados apontam para a *string* do tema Educação Continuada e quando se associam outros descritores, o volume das pesquisas dobra. Isso leva a pensar, que provavelmente, os critérios de inclusão e exclusão atuaram seletivamente, o que pode ter funcionado como limitador nas buscas nas bases de dados. Para superar as possíveis limitações decorrentes desses critérios de inclusão recomenda-se a realização de futura revisão onde o recorte temporal das publicações seja ampliado, uma vez que os critérios população, contexto, e o enfoque temático aprendizagem e desenvolvimento profissional preservam fidedignidade e acurácia no levantamento de publicações para análise. Sugere-se também a realização de estudos longitudinais sobre a temática em pesquisas futuras, face à relevância da temática para a compreensão da



aprendizagem e do desenvolvimento profissional em cursos de educação continuada em âmbito mundial.

Por fim, destaca-se a importância de pesquisas que incluam a temática da aprendizagem e desenvolvimento profissional em cursos de educação continuada como forma de flexibilizar e despertar para o funcionamento da atual cultura tecnicista, mercadológica ou de respostas atuantes, onde mais e mais cursos de Educação continuada são oferecidos como capacitação profissional realizada somente de forma conteudista ou totalmente virtual; como ferramenta inovadora que impulsiona a carreira ou condicionada a acumular pontos com vistas à validação ou revalidação da certificação profissional.

Diante desta revisão sistemática sobre aprendizagem e desenvolvimento profissional em cursos de Educação Continuada e em Psicologia foram identificados desafios a serem considerados e superados relacionados ao ser, ao fazer e ao estar profissionalmente aprendiz em desenvolvimento no mundo; ao contexto de envolvimento do profissional; aos gestores e ao princípio metodológico no qual o curso se embasa. Portanto, a partir dessa constatação e dando continuidade a esta pesquisa científica, o próximo capítulo aborda a concepção teórica e metodológica da Formação Continuada em Psicologia e Psicoterapia Antroposófica com vistas a responder ao objetivo de identificar a base ontológica e epistemológica do Curso, contexto da pesquisa empírica.

### 3 FORMAÇÃO CONTINUADA EM PSICOLOGIA E PSICOTERAPIA

Este capítulo apresenta a estrutura geral do Curso de Formação Continuada em Psicologia e Psicoterapia Antroposófica (CFCPA), o qual busca responder aos desafios que envolvem o contexto de aprendizagem e desenvolvimento profissional para a atuação participativa e integrativa a partir de tomadas de decisão conscientes. Esse é o contexto de realização desta pesquisa científica empírica que investiga a vivência de participantes de Curso de Formação Continuada em Psicologia e Psicoterapia Antroposófica em relação à proposta de aprendizagem e de desenvolvimento do curso.

Este capítulo aborda as concepções teóricas e metodológicas da Formação Continuada em Psicologia e Psicoterapia Antroposófica. Serão abordados os fundamentos epistemológicos e ontológicos da Antroposofia, bem como sua antropologia e teoria de desenvolvimento, norteadas teoricamente por Steiner e por Lievegoed (1996, 1997) para as fases do desenvolvimento humano. Ao final do capítulo aborda-se a concepção metodológica do curso para a aprendizagem do adulto, considerando o aspecto cognitivo, fundamentado em Houten (2011).

#### 3.1 FUNDAMENTOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA EM PSICOLOGIA E PSICOTERAPIA ANTROPOSÓFICA

A Formação Continuada em Psicologia e Psicoterapia Antroposófica (FCPPA) é resultado de um projeto idealizado inicialmente em 2003 por um grupo de psicólogas e psicoterapeutas antroposóficas, de Curitiba. Em julho de 2017, após a elaboração de seu projeto pedagógico, foi implantado em Curitiba o primeiro Curso de Formação Continuada de Psicologia e Psicoterapia Antroposófica.

A implantação ocorreu durante a participação desta pesquisadora no 1º *Train the Trainers Anthroposophic Psychotherapy*, que ocorreu entre os anos de 2014 a 2018 no Emerson College, na Inglaterra, pela IFAPA (*International Federation of Anthroposophic Psychotherapy Associations*) e pelo IKAM (*Internationale Koordination Anthroposophische Medizin*). Esses eventos justificam-se mediante as demandas levantadas na última década em cursos ministrados em todo o mundo, como: a necessidade crescente de contar com profissionais capazes e dispostos a ensinar a abordagem da Psicoterapia Antroposófica; demandas das recém-fundadas

associações nacionais, que solicitavam treinamentos de pós-graduação vinculados aos seus países; o reconhecimento pela Organização Mundial da Saúde (OMS) da Medicina Antroposófica e suas práticas terapêuticas para a promoção da saúde em 2018, que fez com que a Seção Médica do Goetheanum<sup>1</sup> dispusesse de programas curriculares mínimos para práticas em saúde, sugeridos como modelo de internacionalização.

O *Train the Trainers of Anthroposophic Psychotherapy* teve a finalidade de apresentar, ensinar e apoiar a formação de uma rede de ensino em direção à internacionalização da abordagem psicoterapêutica antroposófica, baseada nos fundamentos da ciência espiritual antroposófica, a qual dialoga com a ciência acadêmica da Psicologia e sua profissão. A proposta contribui para o fortalecimento, consolidação, reconhecimento, padronização e contextualização da Psicoterapia Antroposófica enquanto abordagem psicoterapêutica. Assim, a participação nesse evento despertou a coragem e a vontade necessárias para concluir o projeto pedagógico e dar início à FCPPA, em julho de 2017, em Curitiba, como experiência-piloto no Brasil.

### 3.1.1 Projeto pedagógico da Formação Continuada em Psicologia e Psicoterapia Antroposófica

A criação do Projeto Pedagógico do curso de Formação Continuada de Psicologia e Psicoterapia Antroposófica (FCPPA) se justifica frente ao compromisso de atuar para a internacionalização do ensino da Psicoterapia inspirada na Antroposofia em consonância com a sociedade antroposófica geral, com a ciência psicológica, com o aspecto da profissão enquanto psicoterapeuta e como oportunidade de contribuição junto aos questionamentos e buscas sociais crescentes por respostas sobre a essência, liberdade e a espiritualidade.

A abordagem da psicoterapia na perspectiva da Antroposofia volta-se para a compreensão integral do ser humano fundamentado em si mesmo como personalidade. Essa abordagem é inspirada na concepção filosófica steineriana, na

---

<sup>1</sup> O Goetheanum é a sede da Escola Internacional de Ciência Espiritual e da Sociedade Antroposófica. A Escola de Ciência Espiritual com suas onze seções é eficaz na pesquisa, desenvolvimento, ensino e na implementação prática de seus resultados e é apoiada em seu trabalho pela Sociedade Antroposófica.

perspectiva de uma psicologia fenomenológica que amplia o olhar da ciência da Psicologia e sua profissão, fomentando e inspirando qualidades em seus atores para compreender, integrar e tornar coerente as desarmonias no desenvolvimento físico, anímico e espiritual humano, em conformidade com o contexto científico, cultural e histórico.

O projeto pedagógico do curso FCPA está em conformidade com o programa da Coordenação Internacional em Psicoterapia Antroposófica da seção Médica do Goetheanum, em Dornach, na Suíça, considerando os âmbitos ontológico, epistemológico e estético da teoria steineriana. Esse projeto também está adequado e integrado às diretrizes e normas para cursos de pós-graduação *lato sensu* no âmbito do Sistema Federal de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação.

Considerando a diversidade de abordagens em Psicologia na atualidade, o programa concebido para Formação Continuada em Psicologia e Psicoterapia Antroposófica intenciona despertar, inspirar e capacitar o profissional na perspectiva da ciência antroposófica. A abordagem atua por meio da compreensão de Ser Humano, seu desenvolvimento saudável individual, familiar, histórico, cultural e social; sua metodologia de estudo, diagnóstico e psicoterapêutica; a identificação das desarmonias somáticas, psíquicas, espirituais e sociais em diálogo com as psicopatologias atuais; e suas técnicas psicoterapêuticas e expressivas salutogênicas<sup>2</sup> individuais, grupais e sociais. Busca-se estimular a atuação e a intervenção em equipes multi e interdisciplinares como uma prática integrativa complementar para a promoção da saúde. Por outro lado, pretende-se oportunizar ao profissional participante uma educação autoconsciente, transformadora e original, desde que ele permita perceber-se, compreender e exercitar suas expressões manifestas cognitiva, experiencial, vivencial e comportamental como caminho de desenvolvimento do ser, do estar e do fazer profissional e seu significado ou ressignificado para a aprendizagem.

O projeto da FCPA transcorre em um programa de quatro anos de duração, distribuído em 16 módulos, sendo quatro módulos anuais com duração de sete a nove dias.

---

<sup>2</sup> Que promovam saúde e bem-estar com o meio social, familiar e consigo mesmo por meio de uma atitude coerente nas estruturas cognitiva, emocional e social humanas frente às dificuldades da vida.

O conteúdo programático do Curso de Formação Continuada em Psicologia e Psicoterapia Antroposófica compreende conhecimentos referentes à ontologia e visão de homem segundo a Antroposofia, seu significado e seus processos para a compreensão de corpo, alma e espírito. Aborda-se a Antropologia Antroposófica, sua epistemologia e sua axiologia, com foco nos aspectos psicológicos e na psicodinâmica humana e nos fenômenos psíquicos inerentes ao indivíduo. É realizada também a contextualização da abordagem da Psicoterapia Antroposófica para esta época da humanidade, seus métodos e técnicas para a atuação profissional pró saúde, na clínica e em equipe multi e interdisciplinar. Para tanto, se orienta nos fundamentos de Rudolf Steiner (2008) e em sua metodologia cognitiva (2004) como ampliação para compreensão e análise fenomenológica da pesquisa em Psicoterapia Antroposófica, para a anamnese, a formação da imagem diagnóstica, para o planejamento e para o plano psicoterapêutico, na aplicação da técnica psicoterápica e na pesquisa espiritual. O programa inclui aspectos da salutogênese e da psicopatologia; a relação psicoterapêutica e o caminho de desenvolvimento profissional e pessoal.

### 3.1.2 Estrutura da Formação Continuada em Psicologia e Psicoterapia Antroposófica

Esta formação está estruturada trimembradamente quanto: ao conteúdo ou os fundamentos teóricos; à metodologia quadrimembrada ou focada em quatro aspectos: na identidade do psicólogo e psicoterapeuta antroposófico; nas relações intra, inter, multiprofissional, sistematização e processos e nos recursos (mobilizados, imobilizados, humanos e financeiros) e ao planejamento estratégico.

#### 3.1.2.1 Quanto ao conteúdo programático

As disciplinas estão distribuídas dentro dos módulos de forma integrada, conforme o momento da formação norteadas pela seguinte estrutura programática:

- 1) Aspecto do Conhecimento Científico Antroposófico e da abordagem da Psicologia e Psicoterapia Antroposófica;
- 2) Aspecto Gnosiológico Goetheanístico e metodológico do ensino;
- 3) Psicodinâmica Integrativa Salutogênica e Higiênica;
- 4) Caminho de Desenvolvimento;

5) Aspecto Vivencial, Interativo, Integrativo e Expressivo do aprendizado com o Destino e Profissional;

### 3.1.2.2 Estrutura programática

As disciplinas foram distribuídas dentro dos módulos de forma integrada conforme a seguinte estrutura programática:

1. aspecto do conhecimento científico antropológico e da abordagem da psicologia e psicoterapia antropológica;
2. aspecto gnosiológico goetheano e metodológico do ensino a partir de Steiner;
3. psicodinâmica integrativa salutogênica;
4. caminho de desenvolvimento do psicólogo e do psicoterapeuta antropológico;
5. aspecto vivencial, interativo, integrativo e expressivo do aprendizado com o destino e do profissional;
6. aspecto da arte do psicoterapeuta antropológico e a comunidade da saúde – integração do aprendizado profissional;
7. o ser, o estar e o fazer ético do psicoterapeuta antropológico para a dignidade humana.

Em conformidade à concepção do projeto pedagógico, o curso de FCPA apresenta uma estrutura metodológica quadrimembrada de caráter orgânico e integrativo, direcionada para a promoção do aprender, do desenvolver-se continuamente para o despertar da vontade e do sentido da verdade e do atuar psicoterapêutico no participante.

### 3.1.2.3 Estrutura metodológica quadrimembrada

Está permeada pelos eixos ontológico, epistemológico e axiológico, enquanto estrutura formativa, distribuídos da seguinte maneira:

1. aspecto teórico relacionado ao caminho do conhecimento para profissão e ao caminho do aprendizado e desenvolvimento do ser, do estar e do fazer

do profissional, enquanto ideia intencionada de ser, estar e fazer do psicoterapeuta antroposófico;

2. aspecto do método cognitivo goetheano a partir de Steiner relacionado aos processos necessários para a execução do módulo, que se integra e interage ao projeto pedagógico do curso FCPPA em relação à grandeza tempo, aos ritmos, metodologias, cronograma, fluidez e harmonia durante todos os processos decorrentes do e no módulo;
3. aspecto vivencial, expressivo e integrativo relacionado aos instrumentos técnicos consonantes aos temas do módulo, que ao se interagirem e se integrarem podem promover a compreensão dos conteúdos do projeto pedagógico do curso FCPPA em relação ao caminho do aprendizado profissional e ao caminho do aprendizado de vida ou vivencial, ligados à grandeza espacial, evidenciados na relação/interação com os docentes, com os participantes, em atividades de comunicação, atividades didáticas, atividades artísticas, dentre outras;
4. aspecto do caminho de desenvolvimento do psicólogo e psicoterapeuta antroposófico relacionado a temas e atividades do módulo. Interage e integra-se com a essência do projeto pedagógico do curso FCPPA em relação ao caminho de desenvolvimento e caminho do aprendizado profissional, com a vida e da pesquisa espiritual, voltada ao desenvolvimento da individualidade e da liberdade.

A representação, gerenciamento e responsabilidade social do Curso de Formação Continuada em Psicologia e Psicoterapia Antroposófica (FCCPPA) cabe ao Instituto Brasileiro de Psicoterapia Antroposófica (IBPA), uma instituição de caráter acadêmico e sociocultural para a promoção da Antroposofia e da Psicoterapia Antroposófica em atividades de cursos e de pesquisa para adultos.

### 3.2 CONCEPÇÃO TEÓRICA STEINERIANA

Neste tópico são apresentados os fundamentos filosóficos, epistemologia, ontologia, antropologia, psicodinâmica e a teoria do desenvolvimento antroposófica como base para o estudo da vivência de aprendizagem e desenvolvimento das participantes.

A presente pesquisa está fundamentada teoricamente na perspectiva da Antroposofia edificada pelo doutor em filosofia Rudolf Steiner (1861-1925). Conceitualmente, a palavra Antroposofia vem do grego e significa "conhecimento do ser humano". Porém, nas diversas vezes em que foi questionado sobre sua ciência, Steiner costumava caracterizá-la conforme o contexto e o público. Desse modo, em uma palestra pública, respondeu que a Antroposofia era um caminho de desenvolvimento que o homem moderno procura; em uma palestra dirigida a profissionais, expressou ser um conhecimento produzido pelo Eu superior no homem, sendo, portanto, uma ciência que deve sua existência às mais profundas forças de conhecimento do humano ou ainda. Na obra “Anthroposophical leading thoughts”, por sua vez, Steiner (2002a, 2019a) define:

A Antroposofia é um caminho cognitivo que quer levar o espírito humano ao espírito no cosmos. Ela surge em nós como uma necessidade de nosso coração e de nosso sentimento. A Antroposofia é justificada pela satisfação dessa necessidade. Somente eles podem reconhecer a Antroposofia que nela encontram o que devem buscar de sua alma. Assim, somente aquelas pessoas podem ser antroposóficas que experimentam certas questões sobre a humanidade e o mundo como necessidades da vida, da mesma forma que nós sentimos fome e sede. (STEINER, 2019a, p. 14).

### 3.2.1 O método de Goethe a partir de Steiner

Rudolf Steiner publicou em 1886 a obra “A teoria do conhecimento do método científico de Goethe”, na qual afirma trazer a essência do ato cognitivo que abre o caminho do mundo sensorial para o mundo espiritual, considerando-a como fundamento gnosiológico e justificativa para suas publicações posteriores na cosmovisão antroposófica.

A epistemologia steineriana instiga o indivíduo a observar-se fenomenologicamente em seus processos cognitivos ou nos processos que constituem a sua consciência para entender como chega a ver, ouvir, sentir, visualizar as coisas de uma forma geral. Assim, os âmbitos do pensar e o dos elementos com os quais o pensar se ocupa. Sendo que estes últimos, podem ser considerados conteúdos da experiência ao serem conectarem pela observação. A experiência é a concepção sensorial da realidade, a qual pode ser percebida e pensada, sendo que o real não é o percebido. Portanto, o processo cognitivo envolve a percepção e o pensamento, que na experiência são diferenciados. Através do pensar observa-se



conscientemente; desse modo, apenas pela experimentação própria as coisas se apresentam, pois o apreendido sob forma de percepção não é o objeto em si, mas impressões que, por si só, são desconectadas. Quando expressas em forma de conceitos, podem ser inter-relacionadas em um conjunto de conceitos ou uma ideia criada ou intuída como representante das percepções pela pessoa. A esse processo, Steiner (2004) chama de captação de conceitos e intuição. Dessa forma, diante da realidade, os objetos se configuram ou se constituem de acordo com a maneira como são percebidos e pensados. Ou seja, o que é chamado de objeto não é simplesmente uma coisa existente independente da pessoa, mas o objeto se constitui numa dependência dialética com a pessoa. Por meio da sua observação constitui-se o objeto e o modo como ele aparece às capacidades sensorial e racional. (STEINER, 2004).

Enquanto a percepção destrói a unidade do objeto promovendo o confrontar com a multiplicidade de impressões e conceitos, a capacidade pensante cria a capacidade de intuir conexões ou relações, produz a ideia. Assim, o que se chama de objeto é um conjunto interconexo e interpenetrado de percepções correlacionadas de uma determinada ideia, conforme as intuições que se é capaz de desenvolver em um dado momento.

Na visão de processo cognitivo de Steiner (2004), o ser humano é também um ser que produz cognição, pois não é mero espectador da realidade, olhando de fora para algo que acontece do outro lado do mundo, mas é parte dela; a realidade que consegue captar tem uma estreita relação com sua visão das coisas, que para outra pessoa se manifestaria diferente. Logo, as pessoas entendem a realidade de maneiras diferentes, mesmo vivendo na mesma realidade e estando todas no mesmo mundo. Nota-se, assim, a existência de um relacionamento entre epistemologia e ontologia.

Pode-se depreender que Steiner (1985) considera essencial perceber que a atividade de produzir algo no ato da cognição deve se apresentar à pessoa como algo também diretamente dado. Assim, conceitos e ideias por si sós ao homem são dados em uma forma que poderia ser chamada de contemplação intelectual.

Steiner (1985, 2004) Aponta para o fato de que o ato de cognição depende de e procede de um “eu” pode ser estabelecido apenas por meio de considerações que fazem uso da cognição. Assim, a discussão deve inicialmente se limitar apenas ao ato de cognição, sem considerar o sujeito cognoscente. De modo geral, estabeleceu-se

até aqui que algo “dado” existe; que, em algum lugar nesse “dado”, surge o ponto de partida anteriormente descrito; e, por último, que esse postulado corresponde à esfera dos conceitos e ideias. Isso não significa negar que sua fonte é o “eu”. Mas esses dois passos iniciais na teoria do conhecimento devem primeiro ser definidos em sua forma pura.

Steiner (1985) aponta a compreensão do ato de pensar como restaurador da realidade ou a noção do mundo como dado, em consideração ao pensamento do mundo, revela a união real das duas partes do conteúdo do mundo: a parte que se examina como dada no horizonte de nossa experiência e a parte que deve ser produzida no ato de cognição, antes que possa ser dada também. O ato de cognição é a síntese desses dois elementos. Na verdade, em cada ato de cognição, uma parte aparece como algo produzido dentro desse próprio ato e, por meio do ato, como adicionado ao meramente dado. Essa parte, na verdade, é sempre assim produzida e só aparece como algo dado no início da teoria epistemológica.

Steiner (2004) aponta sobre a relevância ontológica e a necessidade da indicação de seu objetivo ideal, para seu caminho epistêmico. Tal objetivo consiste em complementar a experiência imperfeita, desvendando sua essência através da ciência que se propõe a compreender e investigá-la diretamente. Deve também determinar o que é essa essência substancialmente (é pensamento, ideia) por meio da análise da sua relação com a realidade. Por último, deve ainda mostrar como acontece esse desvendar do fator ideal da realidade enquanto um âmbito preciso e com contornos claros através do pensar e da percepção. Tal caminho, ao evidenciar a relação entre o pensar e a restante da realidade, compreende o pensar como essência do mundo, manifestada particularmente no pensar humano individual.

O pensar é uma totalidade baseada em si, que se basta a si mesmo e não pode ser abandonado sem se cair no vazio. Em outras palavras: o pensar não pode recorrer a algo que não encontre em si mesmo para explicar qualquer objeto. Um objeto fora do alcance do pensar é um absurdo e não existe. Tudo se integra no pensar, tudo encontra seu lugar dentro do seu contexto. (STEINER, 2004, p. 72).

O pensamento torna o mundo possível; por isso, nele existe/vive a tendência a ver suas próprias leis e também as do mundo em geral, mas não a procurar algo do qual ele próprio não tenha qualquer noção, pois sente a necessidade de confrontar e questionar a experiência percebida com sua essência (conteúdo de pensamentos). Na revelação da constituição do mundo não existe nenhum elemento além do pensar e

da percepção dos sentidos. Até fatores como força, vontade são apenas abstrações do mundo da percepção que precisam ser explicadas pelo pensar.

Somente ao homem em atividade consciente ou pensante é possível chegar à ideia na qual o fundamento do ser, que foi derramado e difundido no mundo, está contido. Steiner (2004) descreve:

No pensar ele se mostra em sua forma mais perfeita e como é em si e por si. Quando o pensar efetua uma junção de conceitos, quando emite um juízo, trata-se do próprio conteúdo do fundamento do mundo que nele se expressa. No pensar, não nos são dadas afirmações sobre o fundamento transcendental do mundo, mas o próprio fundamento está substancialmente presente no mesmo. Quando efetuamos um juízo temos um discernimento substancial e objetivo imediato e não apenas formal das coisas. O juízo não decide sobre algo que lhe é estranho, mas a respeito do seu próprio conteúdo. Portanto, nosso enfoque fundamenta um verdadeiro *saber*. Nossa teoria do conhecimento é realmente crítica. Segundo o nosso enfoque não devemos somente admitir nenhuma revelação para o qual não encontrem razões objetivas no próprio pensar, mas também a experiência deve ser aprofundada dentro do pensar como algo atuante e não ser tomada apenas pelo lado de sua manifestação. Pensando elevamo-nos a uma visão da realidade como algo *producente* e superamos a sua percepção como um produto pronto. (STEINER, 2004, p. 75).

Steiner (2004) explana sobre o caráter dogmático imposto ao conhecimento substancial das coisas, segundo o qual ao homem somente é dado conhecimento sem referência objetiva, tornando-se um observador externo. É possível encontrar tais características em dois dogmas: o da revelação, em que verdades são expressas sobre coisas sem que seja possível observá-las, só restando crer, pois não é possível ajuizar sua origem e embasamento; e o da experiência, no qual a observação e suas transformações devem ficar no limite de seu próprio âmbito da experiência, não se questionando as causas. Em ambos se imputa de fora algo sobre a própria coisa (lei), não sendo possível o discernimento como penetração em sua natureza interior.

De acordo com Veiga (2017), é possível encontrar ainda hoje tais dogmas ativos, o primeiro na religião e o segundo na ciência sensorial, materialista.

A gente tem que entender o que é diferente na postura científica, na postura religiosa e na postura artística. O religioso encontra uma satisfação ao integrar-se a um conteúdo revelado, isso não significa que o conteúdo esteja errado, ele se contenta a esse gesto de se entregar a algo que é uma pressuposição, um conteúdo e ele experimenta esse conteúdo como algo que satisfaz a sua busca. O problema da religião hoje em dia é que a legitimidade da tradição ficou questionável porque você tem que acreditar na autenticidade de um relato e de alguém que possui a interpretação. Isso funcionava antigamente quando só tinha uma igreja. (VEIGA, 2017, p. 19).

Steiner (2004) evidencia a dupla tarefa do pensar: primeiro, a tarefa intelectual de criar conceitos nítidos e rigorosamente delimitados, distinguir, analisar e garantir os conceitos distintos, tratando-se de uma atividade diferenciante, analítica, que se prende aos componentes separados, se afastando da natureza, perdendo de vista o nexos que une as partes da realidade; nesse sentido, tem o conceito como seu pensamento particular. A segunda, a tarefa racional de sintetizar uma unidade a partir dos conceitos particulares assim criados, que vai além das separações, adentra na profundidade dos seres, revela a ideia, tratando-se de uma atividade sintetizante que reconduz à realidade. Desse modo, a unidade da realidade, que antes era sentida ou apenas nebulosamente conjecturada, passa a ser plenamente discernida como ideia. A razão não pressupõe uma determinada unidade, mas somente sua forma vazia; ela é a capacidade de trazer à tona a harmonia quando esta se encontra no próprio objeto. Na perspectiva da razão, os conceitos se integram e transformam-se

Hoje, se compreende onde está a raiz do conflito entre as ciências direcionadas pelo intelecto e as direcionadas pelo coração humano, ou pela verdade e pelo amor. Pois, a falta desta distinção gera dificuldades, mal-entendidos e separação sobre o emprego da razão nas ciências.

Muitas pessoas, que não desenvolveram o seu pensar a ponto de chegarem a uma cosmovisão monista, não obstante, sentem a coerência interna do universo. Eles recebem do coração o que a razão oferece ao cientista erudito [...] A unidade que constitui o objeto da razão já é assegurada antes de qualquer pensar ou qualquer uso da razão, porém, apenas numa existência potencial e não de fato. Então o espírito humano efetua a separação a fim de poder, em seguida, discernir a realidade a fundo, unindo as partes distintas. (STEINER, 2004, p. 64-65; 67).

Para Steiner (2004) a essência das coisas manifesta-se somente ao pensar do homem; o autor expõe como, quando aplicados os princípios cognitivos steinerianos estabelecidos em concordância com a essência da realidade, é possível encontrar em cada campo da ciência sua essência, em seu âmbito de experiência, no qual procura descobrir a relação dos fenômenos. Por exemplo: no campo das ciências naturais, a essência da natureza é o fato de a lei e a atividade estarem separadas, parecendo que esta é dominada por aquela; já no campo das ciências humanas, a essência da liberdade é o fato de a lei e a atividade coincidirem, sendo que o efetivante se realiza imediatamente no efeito e o efetivado se regula a si mesmo. Steiner (2004) justifica a ciência da Antroposofia na direção de levar o próprio processo universal à

conclusão, considerando a mente humana o sentido desse processo; o autor destaca:

Caso o ser humano fosse um mero ser sensorial, sem faculdade mental, a natureza inorgânica não seria menos dependente de leis naturais, mas estas, como tais, nunca chegariam à existência. Na verdade haveria seres que perceberiam o efetuado (o mundo sensorial), mas não o efetuate (a regularidade intrínseca). É realmente a forma genuína, e até mesmo a mais verdadeira forma da natureza, a que se manifesta na mente humana, enquanto para um mero ente sensorial existe apenas o lado exterior dela. A ciência tem aqui um papel mundialmente significativo: ela é a conclusão da obra da Criação. É a luta da natureza consigo mesma desenrolando-se na consciência do ser humano. O pensar é o último componente na sequência dos processos que formam a natureza. (STEINER, 2004, p. 99).

Steiner (1985, 1997, 2008) procura mostrar o que a faculdade de conhecimento humano realmente é capaz de realizar. O autor ressalta que a verdade não é, como geralmente se supõe, um reflexo ideal de algo real, mas é um produto do espírito humano criado por uma atividade que é livre; tal produto não existiria em lugar nenhum se não o criassem. Logo, o homem não é um observador passivo em relação à evolução, apenas repetindo em imagens mentais eventos cósmicos que ocorrem sem sua participação; ele é cocriador ativo do processo do mundo. Desse modo, Steiner (1985, 1997, 2008) coloca a cognição como o elo mais perfeito no organismo do universo para a valorização da existência humana.

A teoria do conhecimento steineriana proporciona a base para o homem trazer para a esfera da realidade aparente as leis fundamentais do universo, as quais determinam toda a existência sem jamais revelarem-se existentes. Por exemplo, na expressão por imagem se percebe a penetração da cognição nessas leis fundamentais do mundo, em seus fundamentos; logo, se reconhece que esta teoria também pode auxiliar a desvendar o entendimento de problemas do cotidiano, proporcionando a base para um idealismo que se capta a si próprio, no verdadeiro sentido da palavra. Embasando com isso, a convicção de que o pensar transmite a essência ou a própria natureza do conhecimento universal tornando manifesto o fundamento existencial que não pode ser encontrado na realidade objetiva. Steiner (1985) expressa que nada, exceto o pensar, revela a relação entre as partes do conteúdo do mundo, seja entre o calor do Sol e a pedra aquecida, ou aquela entre o eu e o mundo exterior. O elemento que determina todas as coisas, em suas relações mútuas, é exclusivamente o pensar, pois nele o cerne mais íntimo do mundo se expressa em seu conhecimento.

Veiga (2017) relata que a teoria de Steiner foi elaborada através de um

processo de conscientização do processo cognitivo, como tentativa de responder a uma questão imanente à existência atual, à condição moderna de existir e uma ética que não estabelece novas normas, mas que quer capacitar o ser humano a agir, a estabelecer as suas próprias normas com a essência do humano e do real, também é uma proposta nova com relação a essas questões fundamentais da vida atual. Nesse sentido fica evidente que é uma temática ou uma argumentação que se refere aos problemas criados pelas respostas que, embora inicialmente tenham funcionado, resultam hoje em desafios para os quais esse tipo de inteligência e de pensamento não têm saída. Veiga (2017) situa os questionamentos vivenciados pelo homem, nos dias de hoje, como questões de limiar:

Nesse sentido, temos uma qualidade que precisa ser entendida, como essas perguntas: quem sou eu? O que eu devo? Ou posso fazer? E o que não? E qual é o fundamento do meu conhecimento? Como é que eu acho segurança no processo cognitivo? Não só no sentido secular, mas também no sentido existencial e talvez metafísico. Pela metodologia antropológica se tem uma forma de trabalhar essas questões ou aceitar que as coisas são assim, que realmente, se está sofrendo com uma perda de suportes hereditários e tradicionais e que se necessita edificar algo novo através de fundamentos para uma cosmovisão moderna e o individualismo ético e não o coletivismo como resposta a esses desafios. A questão da busca do conhecimento e da inquietação humana em ir além daquilo que ele encontra como pressuposto da sua existência e o que o impulsiona fundamentalmente a solucionar esse enigma, de uma maneira que através de seu desejo de conhecer mais o mundo, além do que ele próprio recebe, é que se movimentam as perguntas. (VEIGA, 2017, p. 17).

Steiner (2008) ressalta que a maneira de agir na vida é determinada, em seu caráter geral, pelos ideais morais pessoais. São as ideias que se concebe sobre sua tarefa na vida, as ideias que se formam quanto ao que se deve realizar por meio de seus atos. O agir é uma parte dos eventos que ocorrem no mundo, estando, portanto, sujeito às leis desse processo. Sempre que um evento ocorre no universo, duas coisas devem ser distinguidas: sua realização ou seu curso externo, que segue no espaço e no tempo, e sua regularidade interior ou a lei interna que o rege. O reconhecimento dessa última em relação ao agir humano é apenas um caso particular da cognição. Reconhecer essa lei na esfera da conduta humana é simplesmente um exemplo especial de cognição. Isso significa que o *insight* que se obtém da natureza do conhecimento deve aqui ser aplicável também. Conhecer-se em harmonia com as próprias ações significa possuir, como conhecimento, os conceitos e ideais morais que correspondem às ações; o reconhecimento dessas leis faz com que os atos sejam

também suas criações. Em tais casos, as leis não são algo dado, isto é, não estão fora do objeto onde a atividade aparece; elas são o conteúdo do próprio objeto, engajado na atividade vital. O objeto, nesse caso, é o próprio eu. Se este realmente impregnou a essência de seu agir de maneira cognitiva, então ele se sente, ao mesmo tempo, como governante de seu ato.

Enquanto não for esse o caso, as leis que governam as suas ações aparecerão como algo alheio; são elas que governam e o que se faz é feito sob a coação ou compulsão que elas exercem. Se essa essência for transformada de um ser estranho em uma ação completamente originada em nosso próprio eu, então a coação ou compulsão cessa; o que compelia ou coagia passa a ser, então, sua própria natureza ou ser. Desse modo, as leis não governam mais de fora, mas de dentro, por intermédio dos atos que emanam do próprio eu.

A realização de uma ação em consequência de uma regularidade externa a quem a realiza é um ato sem liberdade ou escravo. Em contrapartida, a prática de um ato regido por uma lei que pertence a quem o realiza é um ato praticado em liberdade. Conhecer as leis dos próprios atos significa, portanto, tornar-se cômico da direção da própria liberdade. Assim, o processo cognitivo é o processo de desenvolvimento que evolui em direção à liberdade.

Em Steiner (2008) mostra que o homem, constantemente, não tem conhecimento das leis que regem seus atos; a essa parte de seu agir, falta a liberdade. Porém, há uma esfera livre cujas leis estão incorporadas em sua interioridade, onde na medida em que nela é capaz de viver, pode ser chamado de moral. Transformar a primeira em uma nova com o caráter da segunda é a ocupação, pelo esforço consciente, do desenvolvimento de cada indivíduo, bem como da evolução de toda a humanidade. Entende-se que através de uma metodologia de expansão reflexiva de consciência, a qual só pode ser feita pelo próprio homem para si mesmo, este através de treino pode desenvolver competência ao investigar o pertencimento ou o não contentamento com o trivial e o óbvio aprendendo com o fenômeno, ao procurar caracterizá-lo e conhecê-lo na decisão intencionada pela descoberta de sua raiz e, por si mesmo, propor a ocupação pelo resgate de sua coerência interior salutogenicamente, ampliando assim sua consciência racional. Podendo no praticar a pesquisa ou vivência de suas questões, buscar perspectivas mais fundamentais e substanciais até desenvolver a capacidade de analisar conceitos com maior precisão e clareza e elaborar argumentos com vasta fundamentação, pela prática de maneira



a tornar-se competente e autoconsciente no seu aprendizado e seu desenvolvimento.

A integração do intelecto com a razão é um passo rumo a uma nova espiritualidade, entendida como o resgate do contexto perdido que era a inserção dentro do divino antes de certa maneira usufruída pela humanidade. Tal integração significa uma forma de pensar que é capaz de pensar nas dinâmicas do ser e as inter-relações complexas das coisas e de entender que o homem faz parte dessa complexidade dinâmica da realidade onde tudo que ele pensa e faz a influencia.

Por outro lado, não mais se obedece simplesmente aos mandamentos e às regras para existir no mundo. Porém nesse momento, promover soluções para os problemas que foram gerados por essa forma de pensar descontextualizada, desintegradora e abstrata, onde a existência humana esta perdendo sua mobilidade pensante, coloca a emergência por atitudes éticas onde o homem se perceba, sinta e atue como pertencente à realidade. Para tanto, a ética futura precisa de um pensamento que adentre nas profundidades do contexto real para agir de uma forma, que seja, desperte para o pertencimento e responsabilidade para com o aporte imanente à natureza e não oposto à ordem que faz a natureza existir.

Assim, a teoria steineriana é integrativa e direcionada para a humanidade e para a ideia do ser humano enquanto indivíduo e da ética fundamentada na conquista pelo esforço e responsabilidade de alguma liberdade, revelando que a forma de ver as coisas estabelece a forma de atuar no mundo; desse modo, o processo cognitivo seria o fundamento ético para a liberdade individual. A causa está no ato e, por essa razão, explica o individualismo ético como possibilidade de atitudes livres, desde que o indivíduo compreenda o que determina, qual o significado e o sentido destes eventos e sintomas enquanto expressão dos impulsos interiores para o seu existir, e desenvolva nesse encontro competência para aprender pelo conhecimento, educar pela vivência e desenvolver a consciência.

Steiner (2008, 2019c, apud VEIGA, 2017) apreende a questão da individualidade humana a partir das forças da atualidade, referindo-se ao próprio ser do homem como ele é, e mostra o caminho para a resposta de cada indivíduo por meio do pensamento livre através dos fundamentos de uma filosofia moderna. Steiner (2008) procura, por meio da contemplação, estabelecer passos para uma experiência espiritual inspirada pelo calor da alma. Para tanto, o indivíduo precisa conscientizar-se de seu sentimento e de sua capacidade de percepção mais profunda, purificando-



os para que chegue à experiência da universalidade do pensamento, justificando assim a individualidade humana.

Steiner (2008) afirma inúmeras vezes que a vontade deve entrar no pensamento para que a ciência espiritual venha a existir. É fundamental que a natureza do pensar implique necessariamente à vontade: o que importa é que tudo o que é realizado pareça ao eu uma atividade completamente própria e sob sua própria supervisão. Para Steiner (2008, p. 23), "torna-se cada vez mais claro, que a questão da natureza da ação humana (agir ou vontade) pressupõe a da origem do pensar". Dessa forma, o pensar aparece ao pesquisador como desejado ou querido (vontade ou produto de sua própria atividade), precisamente por causa de sua natureza (anseio ou interesse). Assim, a vontade se torna acessível ao aprendiz pesquisador de sua vida ou de seu destino, somente quando este se dirige à origem do pensar.

Steiner (2008) esclarece que a investigação das percepções tem consequências significativas para as leis que fundamentam os atos, isto é, os ideais morais humanos; esses devem ser considerados enquanto suas próprias criações livres, que obedecem e cumprem apenas a determinações próprias. O ato que se orienta somente pela intuição conceitual tem sua força motriz para ação constituída unicamente pelo pensar puro. Desse modo, "o pré-requisito desse agir é a capacidade para intuições morais. Quem carece dessa faculdade não alcançará um agir verdadeiramente individual" (STEINER, 2008, p. 112). Percebe-se, portanto, que o âmbito da vontade pertence absolutamente ao indivíduo; através de sua purificação, a individualidade é elevada, de modo que, sem perder-se como tal, conquista o valor do pensamento universal, pois seu elemento ideal ativo se determina pelo conteúdo ideal ou verdadeiramente espiritual.

Para Steiner (2008), o supremo grau da vida individual é a capacidade de pensar conceitos universais livres da influência do mundo dos sentidos e do organismo humano. Chega-se ao conteúdo de um conceito por pura intuição conceitual, a partir da esfera das ideias. Compreender como estão dispostos, no homem, o mundo espiritual e o dos sentidos, os quais precisam ser superados, é fundamental para todo tipo de conhecimento e leva à visão de que o homem vive no meio de um mundo espiritual genuíno. A pesquisa pela compreensão consciente das causas que movem ou fazem agir, no aprendizado com o destino, oferece, nessa investigação consciente das coisas por trás das ações, a liberdade como fato de experiência direta nessa época evolutiva. A escolha consciente de ultrapassar a

existência e a essência coloca a alma humana mediante a oposição entre o mundo espiritual e o mundo dos sentidos, e isso pode equivaler a compreender a vida vivida, na qual se percebe que os opostos foram reduzidos à harmonia. A oposição, a contradição e o conflito despertam e criam vida.

Logo, a verdade como resultado de uma ação gratuita também estabelece uma filosofia de moralidade, cujo fundamento é uma personalidade completamente livre segundo a qual o poder de pensar penetra com clareza e completa compreensão da verdade nos impulsos motivadores de nossas ações. Enquanto não se tem clareza sobre as razões (naturais ou conceituais) para o atuar, os motivos são vivenciados como algo externo, mesmo que alguém em um nível superior de desenvolvimento espiritual possa reconhecer a extensão em que seus motivos foram originados em sua própria individualidade. Cada vez que se consegue penetrar um motivo com claro entendimento, ganha-se uma vitória no reino da liberdade.

A experiência direta de liberdade como um elemento essencial da autoconsciência é algo para o qual a consciência ordinária, perceptual ou experimental com os seus vários dons, pode trabalhar à sua maneira entre o ser e o estar em seu caminho de destino, na atualidade, pelo caminho de busca da verdade, seja pela observação ou verificação, ou pela experiência, ou como vida refletida para atingir o pensamento criativo e o pensamento reflexivo como forma de desenvolvimento da individualidade humana no mundo espiritual. O encontro com essas verdades que libertam o homem de seus condicionantes o permeia com o verdadeiro sentido e sentimento de verdade. Portanto, o olhar para o aprendizado com a vida vivida promove dignidade humana, permitindo seguir o ser do homem para o mundo da memória e do sentido. Desse modo, na epistemologia e na ontologia steinerianas, o homem enquanto indivíduo não pode ser comparado a um único animal, mas a uma espécie animal inteira – em outras palavras, um único homem possui o valor de uma espécie animal inteira: “qualquer um que reflita sobre a natureza da biografia toma consciência de que, no que diz respeito ao espiritual, cada homem é uma espécie por si mesmo” (STEINER, 2010, p. 46).

Steiner (2008) relata que o trabalho de aprendizagem e desenvolvimento sobre os aspectos implicados na disposição caracterológica individual podem acessar o pensar puro ou a razão prática como a suprema força motriz e, para os motivos, se encontra a intuição conceitual como a mais elevada. Portanto, onde o motivo e a força motriz coincidem, não há nenhuma disposição precedente e nenhum princípio moral

externo normativo determinando o agir. A ação não segue um padrão e tampouco é a mera consequência de um estímulo externo, pois se determina por seu conteúdo ideal. O pré-requisito desse agir é a capacidade para intuições morais. Quem carece dessa faculdade não alcançará um agir verdadeiramente individual.

Conscientizar-se dos processos cognitivos que estão envolvidos para a conquista de alguma liberdade é fundamental para esta pesquisa, pois o despertar do sentido da FCPPA pode despertar os participantes para o significado do aprendido nas vivências, colocando-o em contato com o verdadeiro sentido interior do aprendizado em sintonia com o coração.

Percebe-se como a crise na vida espiritual da atualidade revela sua origem na crítica que vem do coração, da própria alma, que não pode se manter como um ser no meio das formas modernas de vida, mas se sente aniquilada. No curso unilateral do desenvolvimento da ciência nas formas externas, materiais e técnicas de vida, muita substância da alma foi derramada, que agora se volta como que destrutivamente sobre o próprio homem e ameaça a continuidade de seu espírito-alma. Isso pode ser notado ao observar as três esferas de atuação da alma: religião, arte e ciência; como hoje estão e como cada uma dessas esferas se encontra em sua crise particular.

Reviver valores universais na humanidade através da ciência, da arte e da religião, evidenciados na dignificação do homem, está no fundamento axiológico da Antroposofia, que tem no despertar para a liberdade ética o fundamento enraizador para a unidade da alma humana enquanto vida que jorra do espírito. Por isso, a questão relativa ao significado da individualidade humana é tanto urgente como a mais solene experiência do destino. (STEINER, 2019b)

Compreendendo o momento unilateral (ALARCÃO; TAVARES, 2003) do pensar científico racional ou sensorial da atualidade, Steiner (2019b) dispõe sua ciência espiritual enquanto condição e referencial para colaborar no sentido de um novo caminho de conhecimento humano, em direção a uma mudança de paradigmas. Esse caminho parte do ponto atingido pelas ciências naturais e apresenta uma forma de conhecimento que conduz à conquista do Eu através do encontro com a visão interior humana, por meio de uma contemplação espiritual moderna e comprometida com o reviver da unidade da alma humana como individualidade ética.

Por meio de sua metodologia do conhecimento e de sua visão de homem, a Antroposofia dispõe de instrumentos para auxiliar o enfrentamento da situação, na

direção do *religare* e na promoção da individualização humana através da transformação da consciência de sua natureza, não desejando a expansão da consciência como promotora de uma individualidade egoísta. Mas, a partir da racionalidade que colocou a humanidade em processo de ressecamento e morte, evidenciada por uma liberdade conquistada e ignorante de sabedoria, advinda do desligamento do impulso do pensamento cósmico, torna-se possível o surgimento do pensamento humano consciente através do ato cognitivo.

Steiner (2004) prima, como anteriormente comentado, por uma consciência que se modifica ao longo da história, onde o indivíduo assimila e se transforma, como no desenvolvimento orgânico e perceptivo. Por isso, na atualidade, a Antroposofia surge como uma espécie de nutrição espiritual para o homem, que vive na consciência racional científica. A ontologia steineriana busca contribuir com o desenvolvimento humano problematizando questões existenciais na intenção de que o homem perceba o quando digeriu e transformou os nutrientes recebidos da cultura e da religião, ou da natureza e da existência como representações e condicionantes que o dirigem. Assim, através do despertar consciente desses condicionantes, contribui para que o ser humano se individualize e edifique o reino humano conquistando sua liberdade. Evidencia-se, desse modo, a libertação de condicionantes autoritários, dogmáticos e aniquiladores da alma humana pela desconexão e/ou desnutrição entre sua existência e essência.

Constata-se o distanciamento e a perda do homem em relação à conexão entre os diferentes membros de seu corpo, na medida que o pensar lógico ou sensorial ganha espaço mantendo relação apenas com sua natureza física, a qual traz em comum com os minerais e se manifesta sob a forma de pensamento científico analítico, frio e rígido. Aniquila-se, com isso, a natureza dos corpos vital e da sensação, os quais mantêm relação com os reinos vegetal e animal, evidenciada nas crescentes debilidades orgânicas e na condição de desequilíbrio psíquico humano, bem como na prática de atos monstruosos contra o outro e contra si mesmo. Tais aspectos alertam para a urgência na mudança dessa forma de pensar que minimamente possibilite uma flexibilização que permita ao homem vivificar-se e interessar-se interiormente, de forma que possa desenvolver-se, aprender e evoluir.

A seguir, apresenta-se uma síntese da imagem humana para a Antroposofia.

### 3.2.2 A visão do homem para a Antroposofia

Para a compreensão da imagem ontológica antroposófica, é preciso ter em conta que a natureza, a realidade e a existência do homem são percebidas como uma entidade tríplice de corpo, alma e espírito. Nessa visão de homem parte-se da analogia do homem como uma semente que espelha a natureza existente universal.

#### 3.2.2.1 A tríplice constituição humana

Steiner (2010) apresenta os três elementos da constituição humana de sua cosmovisão: o corpo, a alma e o espírito.

O mundo do corpo (ou corpóreo) é o lugar de onde são retiradas as substâncias e as forças que constituem o corpo. O homem tem seu corpo como o elemento essencial com o qual as coisas ao seu redor se lhe apresentam; com ele, pode se colocar momentaneamente diante das coisas existentes nesse mundo e tem afinidade com as coisas que se apresentam externamente aos seus sentidos. Assim como observa o mundo exterior com seus sentidos, também pode observar sua existência corpórea, que se mostra existente aos olhos de todos; ou seja, com seu corpo pertence ao mundo que percebe com esse mesmo corpo.

Steiner (2010) caracteriza o corpo físico e a corporeidade como sujeitos ao nascimento e à morte, de acordo com as leis do mundo físico e da hereditariedade. Quanto à natureza, sua estrutura pode ser conhecida e observada através dos sentidos, assim como o são as demais coisas perceptíveis aos sentidos, como as formas minerais, vegetais e animais. Tais formas mantêm afinidade com o corpo físico humano, onde se assemelha ao mineral, quando ao edificar seu corpo usa substâncias da natureza; aos vegetais, ao crescer e se reproduzir; e aos animais, ao perceber as coisas ao seu redor e estruturar vivências interiores com base em suas impressões exteriores. Assim, objetivamente, observa-se que o corpo é composto dessas três formas de existência; porém, ao considerar a diversidade dessas formas, é possível observar que o homem se faz evidentemente diverso em sua forma única, quando percebida pelos sentidos, e que é nomeada corpo. Ao investigar o corpo ou a corporeidade humana, enquanto um reino em si, é possível, por evidência, caracterizá-lo como composto por: corpo físico, corpo vital ou etérico, corpo astral ou

das sensações – ligados aos reinos da natureza – e o quarto membro, o Eu, que representa a essência que o homem experimenta interiormente.

O mundo da alma (ou anímico) é um mundo interior próprio que representa a existência da alma edificando para si seu próprio corpo. Este se apresenta ao homem quando sua atenção é dirigida a qualquer impressão sensorial, percebida ou experimentada interiormente ao trazer o mundo exterior para o interior. As impressões produzidas são experimentadas como sensação interna ao mundo da alma, as quais dão ao homem prazer ou desprazer, agrado ou desagrado, dor ou alegria. Associa-se um sentimento à existência deste mundo interior e se agrega também à vontade, com a qual o homem imprime no mundo exterior seu ser interior. Por meio de atos volitivos, que portam sua vida interior, o ser humano diferencia-se dos fenômenos da vida externa.

No mundo anímico existem dois grupos de forças polares (ou energias fundamentais): as forças polares antipatia/simpatia e desprazer/prazer as atuam na formação anímica, sendo determinadas pela proporcionalidade de uma ou de outra dessas forças, que se distribuem na alma, evidenciando ações e reações no interior da alma humana. Portanto, quanto à sua natureza, a alma pertence a um mundo interior próprio que se apresenta a mais simples impressão sensorial focada, considerada como uma experiência interior, que não se confunde com meros processos cerebrais. Como natureza essencial do mundo anímico, a alma se conecta com o corpo e com o espírito e vincula o corpo ao espírito. O que a alma traz em si de verdadeiro e bom é imortal: pela lembrança (representação mental/memória), a alma conserva o ontem; pela ação (amor/ódio), prepara o amanhã.

No mundo da alma ou anímico existem dois grupos de forças polares ou energias fundamentais, e o modo como essas atuam na formação anímica é determinado pela proporcionalidade de uma ou de outra dessas forças, que se distribuem na alma, evidenciando no interior da alma humana, ações e reações. Portanto, a alma, quanto a sua natureza anímica, pertence a um mundo interior próprio, que se apresenta a mais simples impressão sensorial focada, onde a mínima impressão sensorial é caracterizada como anímica e assim, considerada como uma experiência interior, que não se confunde com meros processos cerebrais.

No mundo do espírito (ou mundo espiritual), através do espírito o homem se revela como um ente divino ao contemplar as coisas; é por meio dele que Ihe é apresentado o que as coisas conservam em si. A existência do mundo exterior Ihe é

revelada de uma forma superior; é em seu íntimo, que se desvendam os segredos do mundo exterior. O homem sai de si e deixa as coisas falarem por si mesmas, sobre o que tem significado não para ele, mas para si próprias. Esse mundo é entretecido pela substância da qual são constituídos os pensamentos humanos. Está em contínua atividade e movimento, em incessante processo criativo e é percebido através da sonoridade musical e luminosidade, que permeiam e se interpenetram até o limite extremo do mundo espiritual. O elemento espírito, que é eterno, é o ponto central do homem e obedece às leis transformadoras da evolução terrena. É ele que permite à alma refletir sobre suas percepções e ações e introduz coerência racional à vida. Sua missão humana é ser processo cognitivo e agir conduzido por pensamentos corretos.

O elemento anímico se defronta com as necessidades determinadas pelas leis do corpo e sujeitas às leis do metabolismo; e com as necessidades advindas das leis que conduzem ao correto pensar se sujeita às leis do pensamento (STEINER, 2016c). Com isso, o homem se torna participante de uma ordem superior à que pertence por seu corpo; e essa ordem é a espiritual. O anímico é tão diverso do corpóreo como do espiritual. Enquanto se fala simplesmente das partículas de carbono, hidrogênio, nitrogênio e oxigênio que se movimentam no corpo, não se considera a alma. A vida anímica só começa quando, em meio a esse movimento, surge a sensação: “eu sinto o sabor doce” ou “sinto prazer”. Tampouco se tem em vista o espírito quando se assiste apenas às experiências anímicas que perpassam o homem, quando este se entrega completamente ao mundo exterior e à vida de seu corpo. Esse elemento anímico constitui, muito mais, somente a base para o espiritual, do mesmo modo como o corpóreo constitui a base para o anímico. Nesse sentido, declara Steiner (2010):

A relação do tríplice constituição humana está justificada da seguinte maneira: o imperecível é o espírito; o nascimento e a morte imperam na corporalidade segundo as leis do mundo físico; a vida anímica, sujeita ao destino, serve para unir o espírito e a corporalidade durante uma vida terrena. (STEINER, 2010, p. 70).

### 3.2.2.2 O aspecto psicodinâmico

Rudolf Steiner (2002b) aborda a tríplice constituição humana, evidenciando as faculdades da alma com seu sistema orgânico correspondente, sua parte corpórea e sua parte psíquica, na qual o pensar tem o sistema neurossensorial como seu



sistema correspondente. Como base corpórea da parte psíquica das representações mentais, encontram-se os também chamados nervos motores e é preciso considerá-los também como transmissores de uma percepção, isto é, da percepção dos movimentos. Na intensificação da ação da esfera dos nervos chega-se à parte psicológica, a reconhecer, no campo da vida psíquica, apenas a vida das ideias. Nesse caso é preciso considerar o sistema nervoso como um sistema completo que interpenetra toda a parte física, com poucas exceções, e é a base de tudo que se refere à vida das ideias, desde a atuação dos sentidos até as manifestações do pensamento.

Para o sentimento, o sistema orgânico correspondente é o sistema rítmico. Em relação às bases físicas correspondentes ao sentimento, o sistema rítmico é um sistema completo e independente que abarca, especialmente, o processo respiratório e a circulação do sangue, que atingem o corpo inteiro. Seus fenômenos formam um conjunto, pois o processo de respiração se estende a todo o sistema circulatório. Psicologicamente, percebe-se que o sentimento está ligado a esses fenômenos quando se observa a transformação que sofre o ritmo da respiração e da circulação conforme as oscilações dos sentimentos. Portanto, a parte psíquica dos sentimentos deve ser relacionada ao sistema rítmico ou ritmo vital, cujo centro é a atividade respiratória, com a qual está intimamente ligada. Esse ritmo se manifesta mesmo nas partes mais exteriores da organização humana.

Quanto à volição ou vontade, esta tem o sistema metabólico como seu correspondente. Nele os fenômenos de trocas nutritivas formam a base para a volição ou para a vontade; tais fenômenos devem ser observados em todo o corpo, principalmente na atividade muscular, que manifesta os fenômenos de trocas nutritivas, observados na disposição ou indisposição. Consequentemente, essa atividade pode ser relacionada, psicologicamente, com as manifestações volitivas.

Steiner (2002b) esclarece que o grau de consciência pertence ao domínio da psicologia, por tocar o pensamento, o sentimento e a vontade que representam as atividades da alma, uma vez que um estado de completa consciência, no estado de vigília, só existe em relação às ideias transmitidas pelo sistema nervoso; quanto aos sentimentos, só existe o grau de consciência próprio das representações mentais, como nos sonhos. No que se refere à vontade, só existe o grau obscuro de consciência próprio do sono. Constata-se, portanto, que o estado de vigília está ligado ao sistema nervoso. Na maior parte dos casos, porém, não se dá a devida



consideração ao fato de que a consciência normal do estado de vigília é continuamente entremeada de fenômenos de uma meia consciência. As ideias em que predominam os sentimentos já se assemelham a um sonho, que caminha paralelamente ao estado de vigília; mas os sentimentos, precisamente, formam um mundo de imagens, flutuante e impreciso, em tudo semelhante aos sonhos. Na parte referente à vontade, dorme-se completamente. Por exemplo: é possível se formar a ideia de um braço cruzado, e também a ideia de que este será descruzado na sequência; mas não se tem nenhuma consciência da maneira pela qual essas ideias se transformam em movimento.

A psicodinâmica integrativa e interativa da tríplice constituição humana pode ser sumariada na frase de Steiner (2004, p. 44): “o eu vive no corpo e na alma, mas o espírito vive no eu, e o que de espírito existe no eu é algo eterno, pois o eu recebe essência e valor daquilo a que está ligado”. A compreensão exploratória da frase de Steiner e seus escritos em 2004 possibilitam discernir conceitos que, embora distintos, guardam metamorfoses que permitem seu entendimento. Partindo do princípio de que um corpo/reino evolui do anterior, podemos tentar compreender quando se percebe que se revelam ao eu os fenômenos sensoriais e, por outro lado, os do espírito. Observa-se que o eu vive na essência da tríplice corporeidade como a tríplice entidade anímica em alma da sensação, alma da razão e alma da consciência. Nesse processo de entrega da alma e do corpo ao eu, por nela viver e portar o espírito, o eu acaba por se tornar cada vez mais senhor da alma da sensação, da alma da razão e acaba revelando-se de sua maneira mais elevada na alma da consciência<sup>3</sup>. Por outro lado, estando o interior da alma tomado de luz, esta acaba por exteriorizá-la irradiando sobre o corpo, e o espírito é vivo e atuante no eu. Através dessa atuação irradiada para dentro faz do eu seu envoltório – assim como o eu vive no corpo e na alma, e os tem como envoltórios. O espírito forma o eu de dentro para fora e o mundo mineral de fora para dentro. Temos aqui a identidade espiritual como uma revelação do mundo

---

<sup>3</sup> A alma da sensação é a alma que forma uma unidade com o corpo anímico, corpo dos desejos ligado ao corpo físico, do qual recebe as impressões do mundo sensorial em forma de sensação e em seu mundo interior tem sua própria vida, que é fecundada em pensamento tanto quanto em sensações, e assim é transformada em alma da razão. A alma racional é a alma que está relacionada ao julgamento e a compreensão deste. Mantém conexão com o mundo anímico, tanto para cima com intuições, quanto para baixo com sensações, percebendo e julgando. A alma da consciência está no mais íntimo do homem e também nas circunvoluções na substância cinzenta do cérebro. Mantém conexão com o mundo do espírito e se manifesta pelo pensar. Nela, o mundo do espírito esculpe o órgão da intuição. (STEINER, 2010).

espiritual dentro do eu, da mesma maneira como a impressão sensorial é dentro do eu uma manifestação do mundo físico. Percebe-se que a alma da consciência, como expressão mais elevada do eu, pulsa ou vibra ao tocar a verdade eterna existente por si mesma, livre de qualquer força ou energia anímica. Já a identidade espiritual também contém a mesma verdade que foi assimilada e encerrada em si mesma pelo eu, que a individualiza e é acolhida pela entidade autônoma do homem (STEINER, 2010).

Carl Unger (1946) apresenta o modelo da evolução espiritual:

O homem tem uma existência individual, e como Eu se distingue do resto do mundo, que ele procura conhecer. Essa consciência individual ilumina-se ao choque do corpo físico com o mundo exterior. Na evolução para adquirir conhecimentos superiores, o eu se liberta da ligação com o corpo físico e pode então iluminar-se no corpo etérico, chegando, assim, à imaginação. Em graus mais elevados de evolução, o Eu se ilumina no corpo astral, chegando à inspiração; quando se ilumina no próprio ser, chega à intuição. O desenvolvimento superior das forças de conhecimento pode ser considerado um despertar da consciência humana nas regiões da alma que dormem ou sonham; pois a iluminação da consciência individual nos membros superiores da entidade humana é um processo gradual do despertar da consciência. (UNGER, 1946, p. 23).

Steiner (2010) ressalta que o homem só pode esclarecer a si mesmo corretamente quando se der conta da importância do pensar em sua natureza. Evidencia, assim, que o cérebro foi estruturado para ser o instrumento e a base corpórea do espírito pensante. Para justificar tal premissa, o autor elenca as estruturas que constituem o corpo ou corporeidade humana, conforme citadas anteriormente, agora detalhadas e adaptadas ao pensar. A estrutura mineral apresenta substâncias e forças em comum com o reino mineral, as quais, ao se combinarem, possibilitam a expressão do pensamento e é denominada de corpo físico. A estrutura vital plasmadora se exprime nas espécies ou formas de vidas vegetal e animal e que distingue o ser vivo do mineral inanimado, e se evidencia como corpo de vida. Portanto, o vivo nasce do vivo por meio do germe. Assim, a estrutura mineral é ordenada em função do cérebro como ponto central, surgindo por meio da reprodução e recebendo sua forma desenvolvida por meio do crescimento, processos estes que o homem tem em comum com as plantas e os animais e por meio dos quais o ser vivo se distingue do mineral inanimado. Logo, tais forças formativas são uma entidade real e autônoma que conclama à vida as substâncias e formas, dando forma aos seres vivos, manifestando suas condições inatas, sendo chamada de corpo vital ou etérico.

Existe outro corpo que permite a percepção da forma espiritual cheia de vida por meio do desabrochar de seu órgão e revela um mundo totalmente diverso da forma física. Trata-se de um corpo exterior ao homem, que lhe permite o vibrar da sensação, e o próprio ser interior do homem responde aos estímulos vindos do exterior. A sensação surge dentro da alma do receptor, a qual não se limita aos corpos físico e vital, este reage por todos os lados às impressões do mundo exterior. Essa fonte de atividade é chamada de corpo da sensação ou anímico. A percepção da alma da sensação está interiormente relacionada às sensações, que podem se transformar em percepções suprassensíveis, com o desenvolvimento do órgão. Esse órgão não só lhe permite receber as impressões do corpo físico e vital sob a forma de sensações, mas também vê as sensações como em uma realidade exterior.

Depreende-se de Steiner (1988, 2010) que em relação à sua atividade, a alma da sensação depende do corpo etérico, uma vez que tirará dele o que irá luzir como sensação; como o corpo etérico é a vida dentro do corpo físico, a alma da sensação também depende indiretamente deste. Percebe-se que o corpo etérico apresenta uma parte mais densa, com a qual se liga ao corpo físico, e uma parte mais sutil que se liga à alma da sensação. Portanto, pode-se dizer que a alma da sensação, quanto à sua atividade, é determinada e limitada pelo corpo, pois vive dentro desse limite. Ou seja, as forças que lhe impõem limites procedem do corpo físico, mas os limites da alma da sensação potencialmente ultrapassam o corpo físico. Assim, mais um elemento constitutivo da corporeidade humana se mostra: o corpo das sensações ou corpo astral, que é polar aos corpos físico e etérico, como ponte para a alma da sensação, que ultrapassa o corpo astral em expansão, sendo a sensação apenas uma parte do ser anímico. Às sensações são incluídos os sentimentos de prazer e desprazer e os instintos, impulsos e paixões, os quais caracterizam a alma da sensação e que também são dependentes do corpo. E a alma da sensação, como um corpo, entra em interação também com o pensar, com o espírito, uma vez que já foi servida pelo pensar para elaborar pensamentos sobre suas sensações e seus esclarecimentos junto ao mundo exterior (STEINER, 2010).

Steiner (1991) descreve quanto às correspondências existentes entre a parte psíquica da consciência comum e a vida espiritual em cada parte da alma, observa-se que a essência espiritual é a base da vida das ideias da consciência comum, só pode ser atingida pelo conhecimento contemplativo e se revela por meio de imaginações. O sentimento provém da esfera espiritual, da essência espiritual, que se

encontra por meio dos métodos de pesquisa antroposófica e é chamada de inspiração. A vontade, para a consciência contemplativa, manifesta-se espiritualmente por meio de intuições verdadeiras.

A compreensão dessas analogias é o ponto fulcral da Antroposofia. Steiner (1991) apresenta exercícios que podem levar ao encontro desses graus de conhecimento superior quando o homem consegue libertar-se das três partes ou aspectos da alma: a consciência pensante, o sentimento e a vontade. Para o primeiro, a imaginação, trata-se de dar tanta segurança ao pensamento, que esse pode se libertar das bases físicas. Desse modo, fica-se protegido contra influências. Para o segundo, o sentimento, são propostos certos exercícios, antes de se manifestarem perigos que ameaçam as mais profundas regiões da alma. Um sentimento desinteressado é bastante difícil de se conseguir, mas por meio de exercícios adequados, pode-se também libertá-lo das ligações físicas. O sentimento assim transformado revela-se em inspiração, que tem relação com a respiração. Para o terceiro, a intuição, o grau mais elevado do conhecimento, é necessário conseguir que o elemento psíquico vontade se expresse em vontade desinteressada. Esta é a mais difícil de ser conquistada, passando à intuição. Nessa etapa os exercícios também precisam proteger a vida psíquica, dando-lhe grande firmeza interior contra influências estranhas da parte física. Assim, a correspondência espiritual da alma se transformará em liberdade espiritual.

Compreende-se que o aprendizado da pesquisa espiritual sobre a transformação das faculdades anímicas possibilita ao aprendiz, pela prática de exercício para essa finalidade, desprender de sua corporeidade o corpo correspondente à natureza com a qual a alma estabelece conexão. Portanto, esse caminho de aprendizado é e deve ser autoconsciente no âmbito da alma da consciência, onde a alma se relaciona exteriormente com o mundo espiritual e interiormente com orgânico.

Partindo dessas colocações pode-se compreender que, por considerar os estados de consciência humana, o espírito mantém conexões, por meio das faculdades da alma, com as respectivas naturezas de seus corpos. Pela investigação fenomenológica se observa que a cabeça humana é a estrutura física sensível ou objetiva que abriga essa compreensão no interior da alma humana, na mente humana. A alma humana mantém a conexão com o mundo expressa nos fenômenos psíquicos.

Torna-se fundamental observar a psicodinâmica desses dois pontos de limiar, memória e sentidos, em relação à psicologia pedagógica<sup>4</sup> como um caminho a ser observado durante o aprendizado e o desenvolvimento humano e de suas faculdades da memória e da consciência.

Deve-se tomar o cuidado para que a força criativa vivificante transformadora da memória, a qual é desgastada na ação realizada pela consciência no desenvolvimento da aprendizagem cognitiva. Trata-se da faculdade anímica do pensamento, nas suas qualidades racional (perceptiva/sentidos) e da cognição (pensante), sendo este como visto anteriormente, considerado como um pensar lógico, sensorial, intelectual ou percebente representado por formas diferenciadas e finalizadas. Trata-se do oposto ao verdadeiro pensar pensante ou cognoscente (vivificante/imagético), pois aquele acaba por atuar consumindo tal força vital que pode levar ao enrijecimento mental manifesto em transtornos psíquicos – como o transtorno obsessivo compulsivo ou manias, chegando até a distúrbios físicos de enrijecimento como pedra nos rins, enrijecimentos articulares, bem como o não amadurecimento das forças formativas, que criam a barreira da memória. Se não forem percebidas, sensacionadas e conscientizadas organicamente, essas forças provocam um efeito proliferativo dessas forças de vitalidade, que podem ser percebidas em transtornos psiquiátricos graves, em quadros histéricos, em transtornos de pânico, por exemplo. Podem, ainda, se manifestar em distúrbios físicos como rinite, sinusite, dor de cabeça, nódulos e outros. Por isso, faz-se o apelo para que a fase da psicologia pedagógica seja cuidadosamente conduzida em termos pedagógicos, pois o ensino é curativo e não adoecedor.

#### 3.2.2.2.1 Memória e sentido

Torna-se necessário entender o atuar dos aspectos da memória e do hábito enquanto instrumentos para aprendizagem e desenvolvimento, sobre cujos limites é necessário ter clareza ao longo do desenvolvimento do adulto. Steiner (2009a) esclarece:

---

<sup>4</sup> Entende-se como o período do desenvolvimento entre o nascimento e os 21 anos. Nesse período, atua-se no auxílio ao processo da tomada de consciência de si mesmo, em relação ao entorno e à sua realização e interiorização do eu e no encontro com outros indivíduos na sociedade. (LIEVEGOED, 1996).

O homem através da memória, deve separar seu ser percebente e pensante, que empurra o véu dos sentidos, onde aqui o homem se desenvolve principalmente através da cabeça, a vida designada como vida da consciência. Onde a vida da consciência não vai além da vida do pensamento. O pensamento se torna imagem da memória, mas não penetramos mais do que na imagem da memória. Aí o pensamento é interrompido e nossa vida normal entre o nascimento e a morte consiste em impedir que nosso pensamento desça até os órgãos. (STEINER, 2009a, p. 56).

Logo, ao perceber que memória e sentidos são recursos que permeiam e promovem aprendizagem e desenvolvimento humano, desde a mais tenra idade, variando suas formas de manifestação ao longo da vida, entende-se suas consequências e reflexos na individualidade humana.

Durante o desenvolvimento do indivíduo, observa-se que a faculdade humana da memória se expressa de maneira diversa. Nos primeiros anos da criança até por volta dos 6-8 anos, ela se expressa ligada a condições orgânicas e, em anos posteriores, ela assume muito mais um caráter de alma. Steiner (2020a, 2018b) evidencia a conexão entre as memórias da criança e sua formação de conceitos, sendo muito dependente do que experimenta e sobretudo do comportamento daqueles que a rodeiam em seu ambiente através de todas as vivências percebidas pelos sentidos como impressões em seu corpo físico. Nesse período a criança é um imitador, até mesmo em relação aos conceitos que forma, que lhes são impressionados.

Em contrapartida, Steiner (2002c, 2009b, 2012b) aborda que a faculdade da memória provém mais do desenvolvimento interior da criança, da totalidade de sua constituição corporal; muito pouco deriva da constituição dos sentidos e, portanto, da constituição da cabeça humana. Pode-se detectar uma conexão interna com o modo como a criança é constituída. Steiner (2009b) afirma que, se na constituição do seu sangue os nutrientes sanguíneos estão suficientes, a criança forma conceitos e ideias facilmente; porém, quando aquém do necessário para o organismo, como na anemia, pode apresentar dificuldades em lembrar. Pode-se, assim, afirmar que é da organização da cabeça, isto é, da organização dos sentidos nervosos, e, portanto, das experiências que surgem da percepção, que a criança forma conceitos; mas que a faculdade de memória, entrelaçada por assim dizer com a formação de conceitos, se desenvolve a partir do resto do organismo.

Steiner (2002c) caracteriza sobre a formação da cabeça representar uma metamorfose da estrutura orgânica do ser humano, além da organização da cabeça,

em relações de formas e forças. É possível observar que a faculdade da criança de formar conceitos e de pensamento depende da sua formação da cabeça. Por outro lado, o que se desenvolve no homem como faculdade da memória depende, em primeiro lugar, de como se mantém em uma condição bem organizada o sistema metabólico. As duas coisas andam juntas: o que o homem traz consigo de sua vida terrena anterior e a faculdade da memória, que adquire através da organização e manutenção de um novo organismo, quando seu ser natural vai se ordenando, organizando e desenvolvendo ao longo da vida como um ser humano geral, como espécie em um ambiente anímico mais cósmico ou do mundo – como uma caixa de memórias que vai se ampliando à medida que se aprofunda interiormente, no querer. Por isso, recordar as memórias individuais e do cotidiano para a criança é de importante significado futuro, pois assim ela pratica e se torna hábil nesse hábito e desenvolve a habilidade de acessar a barreira da memória dos conteúdos inconscientes depositados também para além do seu próprio querer. A partir disso entende-se que a memória comum, usada principalmente entre o nascimento e a morte, e que se cultiva em ligação com esta vida terrena, expõe uma qualidade de proliferar, crescer, multiplicar, à medida que constrói o organismo e a biografia até sua morte física.

Steiner (2002c, 2012b, 2018b) discorre sobre seu entendimento quanto à ligação entre o nascimento da memória e as forças de crescimento. O que, mais tarde, se mostra em forma intelectual mais abstrata, como a faculdade de memória, está ativo, para começar, no crescimento. Esta se aplica ainda no orgânico (calor latente) e parte se libera para espelhar as representações mentais (calor livre). Ao se falar sobre o calor, que se relaciona à vontade, deve-se considerar calor latente e calor livre. O calor que é livre, que se liberta de sua condição latente, comporta-se externamente no mundo físico como a força que, depois de ter sido fonte dos fenômenos de crescimento nos primeiros anos da infância, então se manifesta na vida interior como a força da memória. O que está por trás dos fenômenos de crescimento na primeira infância é a mesma coisa que mais tarde faz a sua aparição na sua forma própria como a faculdade de memória.

É possível captar uma ligação íntima entre a alma-espiritual e o corpo-físico, e como, portanto, tem na faculdade da memória algo que, por um lado, aparece como de natureza espiritual e, por outro lado, quando aparece em outras conexões com o mundo, se manifesta como a força do crescimento. O contrário é encontrado quando



se considera a capacidade humana de amar, que se mostra, por um lado, inteiramente ligada à natureza corporal e, por outro lado, pode ser compreendida exatamente como a faculdade de memória, como a função mais semelhante à da alma, para que de fato em memória e amor se tenha habilidades nas quais se possa experimentar a interação entre o espiritual e o corporal, e que também possa se associar a todo o relacionamento entre o homem e o mundo.

Fica evidente a ligação da memória com a alma, pois um mundo interior está ativo e pulsando interiormente. A memória relaciona-se à alma através de seu elemento vontade, que se liga ao organismo físico, nutrindo-o calorosamente através da circulação sanguínea, relacionando a alma com o interior do mundo físico ou terreno do passado. Contrários à memória há os sentidos humanos; pela mais simples observação fenomenológica percebe-se que estes colocam a vida anímica em relação perceptiva com sua experiência e o mundo exterior, o que possibilita reconhecer e identificar percepções sensacionadas no vivenciar, percebê-las e ajuizá-las pelo interior anímico para o mundo exterior. Percebe-se a qualidade de movimento de circuito ou rede que se entretetece em conformidade com a natureza interior no homem. Observa-se, portanto, o elemento anímico do pensamento presente em contato com o mundo exterior corpóreo, que se irradia, se movimenta, corre periféricamente ao corpo centralizando suas irradiações luminosas na cabeça como fenômenos psíquicos (percebentes e pensantes), tendo como instrumento intercomunicador o nervo que transmite, vibra, reverbera a informação captada ou apreendida, ou seja, transforma as formações (concepções) acessadas em representações mentais.

Portanto, observa-se o sistema neurossensorial através dos nervos como transmissor de percepções ou conhecimentos que são iluminados/conhecidos como representações mentais do mundo, que a alma conhece através de sua percepção e pensamento.

É possível inferir que memória e sentidos revelam verdades ou concepções; são elementos que revelam e situam passado e futuro à realidade do homem pela vivência, dotando-o de capacidade sensória e perceptiva como condição, para tornar-se autoconsciente no presente ou em presença de espírito, colocando o sentir anímico e o eu em unidade.

Dentro da psicodinâmica steineriana, o tema dos doze sentidos e sete processos vitais (posteriormente abordado nesta dissertação) é abordado sob diversos aspectos. Fundamentalmente, é preciso que sejam considerados como um



caminho para a compreensão da entidade humana, por meio do qual se esclarece ao próprio espírito as bases espirituais do mundo e a existência espiritual do homem, que pode ser demonstrada e acessada por meio do método do conhecimento imaginativo com o qual se apreende toda a corporeidade enquanto natureza e existência.

Para Steiner (2005, 2007, 2011, 2018b, 2018c) e Dekkers (2003, 2007), os doze sentidos constituem um tema de relevância para o aspecto psicológico, com seus doze âmbitos sensórios de experiência externa, que podem ser distinguidos um do outro e simultaneamente apresentam um denominador comum: o fato de serem todos veículos da atividade perceptiva. Os sentidos transmitem o intercâmbio cognitivo do homem com o mundo exterior por meio da vivência ou experiência perceptiva de forma bastante variada.

Para Steiner (2002b) e Emmichoven (1982), a percepção permite lidar com a característica da intencionalidade, que se expressa como uma projeção externa de imagens mentais; ao fazer isso, enfatiza a atividade interna da alma ao se expressar no movimento externo. Através da percepção, a alma transforma em representações as qualidades que o mundo irradia ao seu redor. Como vem sendo apontado ao longo desta pesquisa, a liberdade humana está condicionada à superação de nossas disposições caracteriológicas, tanto relacionadas aos motivos existenciais como pela força motriz essencial<sup>5</sup> do homem. Buscar a estreita concordância entre as qualidades motivadoras e pulsionais promove não só alguma liberdade, mas também traz aprendizagem e desenvolvimento ao homem – e, para estabelecer tais relações, é necessária a percepção, uma vez que ela evidencia as qualidades e características dos estímulos motivadores e da força motriz.

Quanto mais verdadeiras ou translúcidas forem as imagens do mundo real, mais real será a percepção pela qual as verdades do mundo se revelam à alma de diferentes maneiras, possibilitando com isso transformações das substâncias e motivos humanos. Para que essas qualidades perceptivas sejam reveladas ao mundo

---

<sup>5</sup> A teoria steineriana entende que os atos de vontade provêm da organização humana consciente, para compreender como dela eles emanam é preciso observar a relação entre pensar, eu consciente e o próprio ato, no sentido de suas manifestações. Uma de suas duas formas de manifestação é a força motriz como o fator da vontade localizado na organização humana, enquanto causa determinante permanente no indivíduo. São as possíveis disposições subjetivas, capazes de converter determinadas representações e conceitos em motivos. As forças motrizes das ações dos indivíduos, ao se investigar os elementos, dos quais é composta, e que compõe a vida individual, podem ser discriminadas como: o perceber dos sentidos, o sentimento, o pensar e o intelecto. (STEINER, 2008).

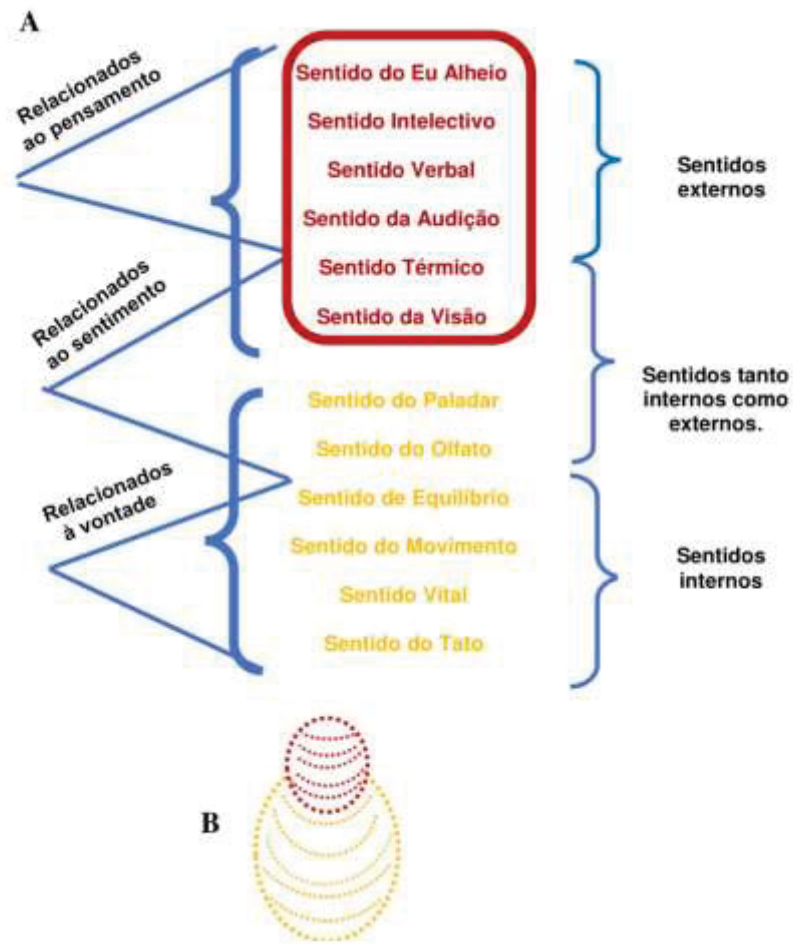
exterior da forma mais verdadeira possível, o âmbito dos sentidos entra em cena; porém, a alma deve estar o mais livre possível dos elementos desarmônicos anteriores.

Com isso, os sentidos permitem à alma ir se transformando no mundo continuamente. É essa relação mutável entre alma e mundo que traz as percepções fornecidas pelos sentidos humanos, que dependem de que o âmbito anímico esteja cada vez mais livre de elementos perturbadores da alma, como sentimentos, emoções, desejos, impulsos, instintos e afins que causam falsas percepções, se penetram no seu âmbito. Os sentidos recebem as impressões exteriores, a alma as decodifica e devolve para o mundo exterior ou não, em forma de percepção a experiência vivenciada nos sentidos. Assim, pelos sentidos é possível trazer o caráter intencional durante a atividade vivenciada para o plano da consciência de algumas impressões, pois existem muitas maneiras – nesta pesquisa doze formas – de a alma perceber e decodificar essas impressões de sua relação com o mundo, conforme será abordado posteriormente.

A psicologia inspirada na Antroposofia percebe o homem como uma entidade cósmica em relação a tudo o que os seus sentidos lhe transmitem. Aponta a necessidade de distinguir entre certos aspectos que intervêm na vida humana ordinária, por exemplo: a parte subjetiva de seus pensamentos; a parte da sua vida interior; seus sentimentos; e a parte em que está realmente adormecida sua vontade.

A FIGURA 2 ilustra a existência de três âmbitos da estruturação da totalidade sensorial.

FIGURA 2 – ESQUEMA SINTÉTICO DOS ÂMBITOS DA ESTRUTURA SENSORIAL



FONTE: Adaptada de Steiner (2018a).

O primeiro grupo de sentidos conduz o homem através da capacidade de perceber o eu de outro homem. Por isso, deve ser distinguido da consciência de seu próprio eu; do sentido intelectual ou do pensamento; do sentido verbal ou da palavra; e do sentido auditivo. Esses sentidos, quando incorporados à sua vida de alma, conectam tudo o que está relacionado às representações e são sentidos externos ou sociais.

O segundo grupo representa os sentidos térmico, visual, do paladar e olfativo. Esses sentidos são medianos ou intermediários neles ocorre uma experiência vivida em comum com o mundo exterior e simultaneamente uma experiência dentro de si mesmo. Relacionam-se ao sentimento ou emotividade. Os dois primeiros são

relacionados ao homem superior<sup>6</sup> e os dois últimos são relacionados ao homem inferior.

O terceiro grupo é o dos sentidos do equilíbrio: sentido cinestésico ou do movimento, o sentido cenestésico ou da vitalidade e o sentido do tato. São sentidos internos e estão relacionados à vontade e dizem respeito ao homem objetivo.

A pertinência desse referencial para a análise considera a possibilidade de dois tipos de processos perceptivos objetivos e subjetivos que se manifestam na experiência da vida humana em duas perspectivas: objetiva, quando na medida que toda a realidade fora do pensar possui uma manifestação que aparece em forma de experiência e subjetiva, à medida que a natureza do espírito humano, cuja essência consiste na observação exige que os objetos a serem observados sejam dados sob forma de experiência. O homem se conecta de forma diferente a partir da forma como se relaciona com o mundo exterior em si, com o espaço.

Percebe-se que há uma diferença entre o conteúdo proporcionado ao homem e as vivências oferecidas pelos sentidos. É preciso observar como se registram as experiências internamente e como essas não repercutem, de imediato, sobre o processo exterior – como ocorre, por exemplo, ao se escutar o soar de um sino.

Assim, a FIGURA 2 resume como os sentidos subjetivos (em vermelho na parte B) são os sentidos externos, que têm a tarefa de assimilar o que é percebido externamente através deles – ou seja, os sentidos do eu, do pensamento, da fala e da audição mais os sentidos da visão e térmico. Já os sentidos objetivos (em amarelo na parte B) são os sentidos internos; o que se percebe através deles em si mesmo é exatamente o mesmo que se percebe no mundo fora de si mesmo. São os sentidos do tato, vital, movimento, equilíbrio, mais os sentidos do paladar e do olfato. O processo objetivo não tem nenhuma conexão específica com o conteúdo da vida da alma. Reagir é uma mudança orgânica dentro de si mesmo provocada pelos sentidos objetivos.

Abaixo da vida anímica interior, das profundezas que permanecem à margem da nossa vida anímica ordinária, pulsa aquilo que faz emergir as entidades matemáticas e geométricas que, embora configuradas na mente humana, estão

---

<sup>6</sup> O homem superior pode ser visto na manifestação perceptiva através dos seis sentidos subjetivos. O homem inferior pode ser visto na manifestação perceptiva através dos seis sentidos objetivos. (STEINER, 2018b).

enraizadas numa parte do seu ser que é, ao mesmo tempo, cósmica. De fato, só se é subjetivo na região acima do sentido da visão (como mostra o diagrama B da FIGURA 2). Em contrapartida, os seis sentidos abaixo do sentido da visão põem o homem em relação ao resto do mundo exterior. O espaço que atravessamos ao andar e do qual nos damos conta ao andar a partir de nossos movimentos é o mesmo que, depois de tê-lo reproduzido sob a forma de uma imagem mental, aplicamos ao contemplado. Trata-se do mesmo espaço que se mede ao caminhar, comunicado pelos movimentos. O espaço nada tem de subjetivo, não vem do âmbito de onde surge o subjetivo: surge daquela esfera no homem diante da qual ele se comporta objetivamente.

Na vida normal da alma, o homem ignora o que acontece quando move o braço. Esse movimento é uma atividade de vontade; é um processo tão exterior ao homem como qualquer outro processo externo e, apesar de estar intimamente conectado ao indivíduo, não entra na vida anímica. Por outro lado, não é possível criar uma representação mental sem que seja acompanhada de sua consciência.

A teoria dos doze sentidos é importante para a compreensão do presente estudo, uma vez que os sentidos permitem que a alma se perceba objetiva e subjetivamente na relação com o outro humano, seu corpo e o mundo ao redor. Através das sensações e percepções, na alma da sensação e pelas percepções, promove o desenvolvimento da alma racional que o corpo das sensações lhe imprime, as quais são pela alma percebidas e interiorizadas, conferindo-lhe identidade pessoal. Isso acontece nas quatro esferas psíquicas: nas representações mentais, nas percepções, nos sentimentos e na vontade. Tais esferas permitem o despertar compreensivo dos fenômenos psíquicos na mente humana enquanto pensar ativo ou espírito ativo, que podem ser – e efetivamente são – significados conforme condicionamentos hereditários, culturais e anímicos, e então podem ser ressignificados possibilitando alguma liberdade ao indivíduo.

Para Dekkers (2019), os significados condicionados nos eventos e sintomas manifestos na biografia humana ou no aprendizado com a vida devem ser expressos e conscientizados para compreensão interior e então poder promover o desenvolvimento com sentido de verdade e de amor pela vida vivenciada experimentada e ressignificada, através de um novo aprendizado.

Compartilhar essas temáticas do aspecto psicodinâmico da entidade humana é necessário para a compreensão do indivíduo e de seus reflexos manifestos nas

atividades do curso de FCPA, uma vez que evidencia expressões que explicam e caracterizam a aprendizagem e o desenvolvimento humano, as quais podem ser observadas sob a abordagem da Psicoterapia Antroposófica.

### 3.2.3 A Psicologia Inspirada na Antroposofia

A Psicologia inspirada na Antroposofia se orienta na escola da Fenomenologia, constituindo, portanto, uma Psicologia Fenomenológica inspirada na concepção filosófica antroposófica em sua axiologia, gnosiologia, ontologia e antropologia. A qual, parte da perspectiva de que, por meio do contemplar da vida e do pensar no fenômeno psíquico em si e por si mesmo, pode-se promover a autocompreensão da natureza do espírito como ativa. Desse modo, poderá compreender a riqueza interior e sua experiência alicerçada em si mesma e ao mesmo tempo ativa, que não pode nem sequer ser comparada às vivências em meros sentimentos ou à percepção da vontade. Porém, é exatamente da riqueza e plenitude interna do pensar que sua imagem aparece morta e abstrata na consciência ordinária.

O método psicológico baseia-se na Fenomenologia e concebe o aprofundamento da mente em sua própria atividade de autocompreensão. O desenvolvimento através da autoconsciência é visto como o caminho para a individualidade e para a conquista de alguma liberdade através da contemplação da própria atividade nos fenômenos psíquicos. Ao desprender a mente individual de suas limitações casuais e de suas características secundárias, tenta-se elevar a mente à contemplação do indivíduo humano em si. O decisivo não é contemplar a individualidade particular totalmente casual, mas sim ter indícios acerca do indivíduo que se autodetermina.

Steiner (2004) aborda, que na psicologia a consciência lida com o espírito humano individual, onde a realidade já contém o ideal. Aquilo que o espírito pode ler nos fenômenos é a forma mais elevada de conteúdo alcançável por ele. Refletindo então sobre si mesmo, deve reconhecer-se como a manifestação direta dessa forma mais elevada, como o portador dela. O que o espírito encontra como unidade na realidade multiforme, ele deve encontrá-lo em sua individualidade como existência imediata. O que ele contrapõe à particularidade como sendo algo genérico, ele deve atribuí-lo à sua individualidade como sendo a própria essência desta; assim, na forma

mais elevada da existência, é objetivamente necessário que o indivíduo se compreenda.

Uma única forma a mente humana apresenta; no entanto, diversas são as formas de um indivíduo se movimentar a partir de sentimentos, ideais e pelo entusiasmo em relação a suas ações. Portanto, não se trata de uma forma particular do espírito humano: é sempre com o ser humano inteiro, pleno, que se lida. É preciso destacá-lo de seu ambiente, quando se quer compreendê-lo. Steiner (2008) ressalta que só é possível alcançar uma verdadeira psicologia ao compreender a natureza do espírito como ativa. A alma unitária nos é dada à experiência da mesma maneira como seus atos isolados.

A Psicoterapia Antroposófica promove a investigação da essência da individualidade particular do homem através da autocontemplação ativa dos fenômenos psíquicos para conquista de alguma liberdade e da dignidade humana. Cabe ainda considerar a intenção do contínuo evolutivo transgeracional, étnico e antropogênico humano, pois nele está a individualidade imortal, que no indivíduo pode ser tocada pelo despertar da vontade como sentido de verdade eterna orientada pela confiança. Dentro da evolução humana, ninguém tem o direito de se sentir como individualidade, caso não queira se sentir também integrante da humanidade (Steiner, 2008).

A Psicoterapia Antroposófica parte da premissa que cada um é cômico de que todas as manifestações da mente, ou seja, pensar, sentir e querer, são atividades da personalidade humana, que em essência partem do centro de seu ser, o “eu”. Essa abordagem psicoterapêutica, parte de uma psicologia fenomenológica inspirada na antroposofia, e entende que tudo o que se observa no mundo exterior faz parte do potencial de sua vida interior ou da alma humana, porque o próprio ser assim o fez ao constituir sua disposição caracteriológica. Tal abundância, ou não, desse potencial se expressa na vida interior anímica, como manifestação em seus quatro âmbitos distintos: pensamento, sentimento, impulsos da vontade e reação interior às experiências senso perceptivas. Esses aspectos permitem o relacionamento com o mundo exterior, observando-o e mantendo essa interação interior em forma de memórias.

Diante do exposto, a ciência psicológica e psicoterapêutica antroposófica configura o âmbito da alma humana e sua relação com os outros âmbitos, enquanto seu campo de atuação profissional. Ocupando-se psicológica e



psicoterapeuticamente com o âmbito anímico, para a promoção de saúde do e no aspecto, que está compreendido e se manifesta no interior da vida anímica humana. Portanto, assim como o homem é triplamente constituído em corpo, alma e espírito, também, a alma humana na perspectiva steineriana, como ilustra a FIGURA 3, é triplamente constituída em alma da sensação, alma da razão e alma da consciência.

FIGURA 3 – CONSTITUIÇÃO ANÍMICA STEINERIANA



FONTE: Dias e Stoltz (2021).

Steiner (1988, 2010), ao discorrer sobre a tripla constituição da alma, a caracteriza como alma da sensação, alma da razão e alma da consciência.

A alma da sensação pode viver sem ser muito permeada pelo pensamento. Seu papel principal é receber impressões do mundo exterior e levá-las ao interior. Ela é também o veículo dos sentimentos de prazer e dor, alegria e tristeza despertadas pelas impressões exteriores. Todas as emoções humanas, todos os desejos, os instintos, as paixões surgem no interior da alma da sensação a qual submerge na vida corpórea ligando-se a seus conteúdos interiormente. É a parte mais interior da vida anímica, sua parte do inconsciente, sede dos desejos e interesses, e, pelo educar do pensamento (eu) permeia-se os sentimentos, interesses e impulsos, os quais ascendem para a semiconsciência e consciência.

A alma da razão apresenta sentimentos gradualmente superados, dominados e permeados pela luz interior educadora do pensar. Não há sentimentos indefinidos,

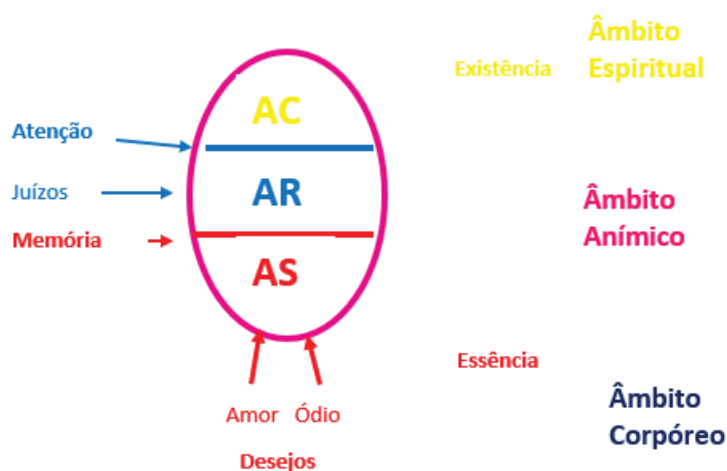
como a cólera, por exemplo, vindos das profundezas do inconsciente. O conteúdo da alma da razão é positivamente educado pela verdade, entendida como algo que o indivíduo possui internamente e leva sempre em consideração, quando esta o guia para além de si mesmo (ideia) e, ao mesmo tempo, amplia o Eu enquanto o fortalece e o torna menos egoísta (conceito). A alma da razão conecta-se aos conteúdos do mundo exterior pelas sensopercepções e se manifesta pelo julgar no permear na consciência ordinária e pode evidenciar a intuição conceitual ou pensar puro.

A alma da consciência toca os mundos corpóreo e espiritual nos limites da vida anímica, iluminando-se em autoconsciência. Até então, o indivíduo satisfazia sua sede por conhecimento ao observá-lo; porém, a partir daqui, se está em uma situação bastante diversa em relação a adquirir conhecimento sobre o mundo suprasensível, pois este não mais está diante de si. Para isso, a alma da consciência precisa ter o impulso que vem do interior e permeia seu pensar inteiramente. Este só pode vir das outras forças de sua alma, o sentir e o querer. A menos que seu pensar seja estimulado por essas duas forças, ele jamais será levado a se aproximar do mundo suprasensível. Isso não significa que o suprasensível seja apenas um sentimento, mas que o sentir e a vontade devem agir como guias interiores em direção a esse âmbito desconhecido. O sentir através da verdade do pensar dá a força do amor ou o sentimento do amor e o querer através da esperança. Na alma da consciência, a alma precisa permitir-se ser educada pelo Eu, a origem da autoconsciência.

Steiner (2005, 2016a) caracteriza a qualidade da liberdade da consciência como inconsciente, subconsciente, consciência ordinária e autoconsciência (consciência psíquica), como mostra a FIGURA 3. É na região mediana da alma, a região subconsciente, que Steiner (2005, 2016a) orienta que o psicoterapeuta antroposófico busque atuar para verdadeiramente auxiliar no encontro consciente com a individualidade e a humanidade em seu desenvolvimento, pois ali motivo e força motriz ou significado e sentido podem, pelo esforço se equilibrar. Essa é a região onde, pelo sentimento, é possível acessar a consciência psíquica ou a consciência da própria alma rumo à intuição conceitual.

Os conteúdos anímicos são ilustrados na FIGURA 4.

FIGURA 4 – CONTEÚDOS ANÍMICOS



FONTE: Dias e Stoltz (2021).

Os estudos psicofísicos de Steiner (2005) apontam que, na totalidade dos conteúdos da vida anímica atuam duas forças distintas: juízos e vivências de amor e ódio. Estas se originam da capacidade de desejo enquanto força do querer ativa no centro da alma; e aqueles vivem como força ajuizadora, enquanto capacidade de entendimento no limite periférico anímico em representação mental. Tais constituintes da vida anímica podem ser nitidamente observados em sua própria alma, a qual só tem interesse pelo que já foi querido ou desejado e se manifestam em suas vivências interiores.

Portanto observa-se que, no deslocamento das forças do desejo do centro da alma até seu limite exterior com o portal dos sentidos, está se vivencia sensorialmente e retorna como sensação para o interior anímico guardando essa sensação em forma de memória como uma barreira ou portal das forças do desejar ou querer. Já as forças dos juízos experienciam-se até à representação, do manifesto no limite anímico do portal ou barreira dos sentidos com o mundo externo e retornam como percepção ao interior anímico. O fim da atividade ajuizadora ou de ponderação anímica conduz ao que se forma como julgamento partindo da representação mental, a qual só tem um significado na vida quando é verdadeira para o mundo exterior. A alma por si não pode decidir sobre a verdade, pois esta se fundamenta em si mesma. Aqui, se tem o observar atento o mundo. Porém, não é pelo ponderar algo que a decisão, o julgamento, se torna correto; mas sim por razões diversas, objetivas, extraídas do

arbítrio da vida anímica, de modo que o julgamento, seja lá o que pretenda a alma na decisão, vem a existir fora do elemento anímico.

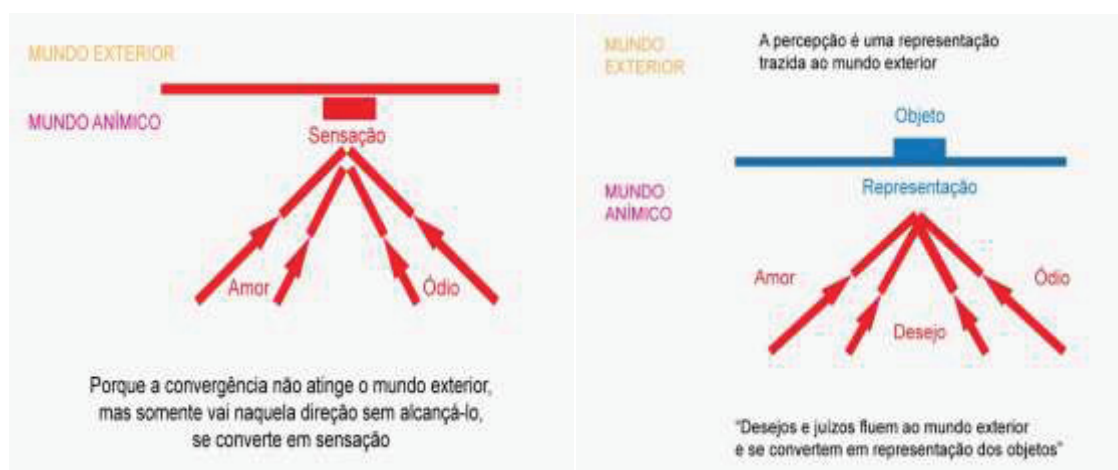
Porém, é necessário ainda considerar o que há de mais importante, aquilo com o que se depara imediatamente na vida anímica: a consciência. Esta é quem investiga o conteúdo da vida anímica, deparando-se com a capacidade de juízo e com o interesse. Se, no entanto, busca-se a particularidade interior, a constituição da vida anímica revela o seguinte: só se pode atribuir as vivências de amor e ódio e a capacidade de juízo à vida anímica se forem justificadas com a palavra “consciência”.

Portanto, em Steiner (2005) são identificadas quatro forças que vivem e atuam na e a partir da alma: a força de amor e ódio originadas da capacidade de desejos, a força dos juízos com a qual nos deparamos ao recordar ou falar, como capacidade do entendimento no interior anímico; no julgamento atento das verdades do mundo exterior reside a capacidade pensante e vive a força da consciência que nada tem da vida anímica como capacidade consciente.

Na vida anímica, conforme a FIGURA 4, os desejos correspondem ao que se traz na vida como essência da própria alma, que no interior anímico submerso na corporeidade emerge até seu limite interno onde a impressão externa promove expressão sensorial interior e liga-se aos sentidos ou às representações dos sentidos (linha vermelha) e se reconhece como sensação, não atingindo o mundo exterior (STEINER, 2005). Entretanto, estabelecem um “envoltório”, como um limite do espaço interior sensacionado anímico, que externamente se estabelece pela vivência dos sentidos no portal dos sentidos. É possível perceber que a essência da alma vem da atenção relacionada às representações sensoriais, que são as sensações do eu (mundo interior anímico, a partir daqui). A percepção do eu é como um espelhamento interior na alma.

Como mostra a FIGURA 5, os limites do julgar correspondem ao que uma excitação exterior promove quando há uma excitação interior, que se junta a uma expressão sensorial. Surge assim a percepção como representação trazidas ao interior do objeto significado no mundo exterior, como resultante dos desejos e juízos do interior da vida anímica, que se relacionam com a sensação.

FIGURA 5 – LIMITES DO MUNDO ANÍMICO



FONTE: Adaptada de Steiner (2005).

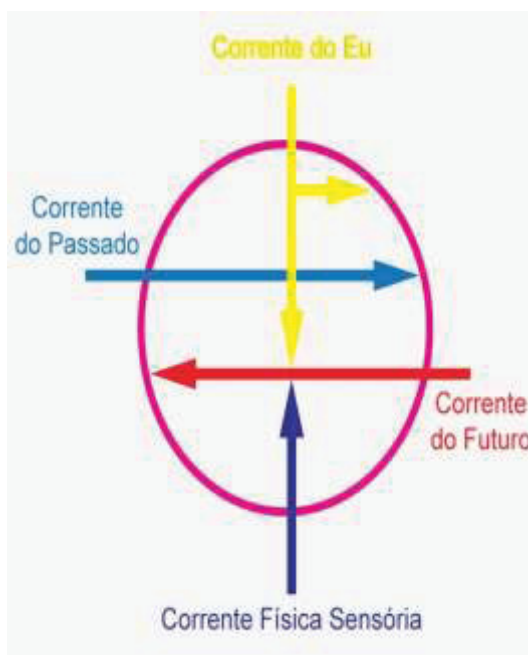
No interior da vida anímica há a sensação ligada aos sentidos, que surge apenas quando o desejo investido é obrigado a recuar por causa de um contragolpe vindo de fora, ou seja, por aquilo que o sentido faz. E também há a sensação interior que surge quando o desejar é rechaçado de algum modo, um pouco antes do limite anímico e vivem no interior da vida anímica, essa sensação é o sentimento. Portanto, para a observação anímica os sentimentos são um desejar modificado, ou seja, são os desejos permanentes rechaçados em si mesmos. Assim, Steiner (2005) observa que também junto aos sentimentos se conserva o elemento substancialmente anímico desejo.

Steiner (2005) argumenta que o homem possui um soberano no mundo exterior, situado em um ponto do espaço; ao avançar em sua própria vida anímica, o indivíduo tem que olhar para a dramática contradição em si e reconhecer que também em seu interior existe um soberano, no tempo.

Pois toda pessoa é um ser — na medida em que possui uma alma — que simplesmente não é senhor de si; cada pessoa também está sujeita a algo interior que tem poder sobre ela e que não pode ser, de antemão, abrangido por seu saber. O mundo exterior é soberano acima de nós em todas as percepções sensoriais. Na vida anímica nós também temos de reconhecer um soberano interior ao observar como ela transcorre no tempo — dia após dia, ano após ano, época após época da vida — e, mediante um poder interior, é impulsionada à frente e se torna cada vez mais rica. Já por este caso simples e concreto os senhores veem que em nossa vida, na medida em que é vida anímica, nós devemos reconhecer um soberano exterior — a pressão das percepções sensoriais —, mas também que possuímos um soberano interior. Nós sucumbiríamos ao devaneio se não quiséssemos reconhecer este soberano interior. (STEINER, 2005, p. 119).

Com a capacidade de consciência da corrente de representações que são assimiladas, fica evidente que o que está dentro da alma não coincide com a vida anímica. Percebe-se que uma representação assimilada pela alma continua a existir sem que se esteja consciente dela, pois estava na alma, mas não na consciência. Constatase, assim, que a corrente contínua da vida anímica flui; a corrente da consciência, por sua vez, é diferente dela, uma vez que uma corrente pode conter em si todas as representações mentais que, por assim dizer, fluem para a alma vindas do passado para o futuro. Porém, para torná-las conscientes, primeiro é preciso, mediante esforço, serem retiradas de seu estado inconsciente de vida na alma para elevarem-se à consciência.

FIGURA 6 – CORRENTES DA ALMA



FONTE: Adaptada de Steiner (2005).

Steiner (2005) observa que a consciência pertence à alma, o que não significa que tudo que está na alma incida sobre a consciência. O fluxo da vida das representações mentais segue o fluxo contínuo da corrente do passado para o futuro (linha em azul na FIGURA 6). A corrente da consciência (linha em amarelo na FIGURA 6) ilumina apenas em certos momentos uma parte da vida anímica, na direção da direita, acima. Portanto, conforme a FIGURA 6, entende-se que a consciência surge quando as correntes do tempo, ou seja, a corrente do passado (azul) ou etérica (da esquerda para direita) se contrapõem à corrente do futuro (vermelha) ou corrente

astral (da direita para esquerda). No espaço interior entre as correntes do tempo, desce a corrente do eu (amarela) e incide de cima para baixo. Nesse momento, a consciência se manifesta quando a corrente do eu se choca com a corrente física sensória.

Desse modo, a alma humana em sua vida interior trabalha com o julgar e os desejos; tais elementos existem independentemente dela, mas nela se manifestam, proporcionado a condição de que se torne sentimento, pensamento e querer.

São os fenômenos psíquicos os que promovem saúde ou a desarmonizam, manifestando-se como psicopatologias, sob a forma de distúrbios ou doenças psíquicas, orgânicas, espirituais (mentais) e sociais. Bem como, os fenômenos anímicos também se manifestam como tédio, dificuldades de memória e similares. A pesquisa da dinâmica interior da alma possibilita desenvolver e criar ações psicoterapêuticas salutogênicas e éticas como modelo de mudança, através de procedimentos técnicos, metodológicos e processuais para contribuir na prevenção, mudança e dar coerência ao que se apresenta como fenômeno psicopatológico da vida anímica na perspectiva da psicologia fenomenológica inspirada na antroposofia. Nesse sentido, cabe ao psicólogo e ao educador conhecer como as atividades anímicas atuam no organismo humano, pois assim pode optar por práticas que equilibrem e harmonizem sistemas orgânicos e colaborem com o aprendizado.

O mundo anímico mobiliza seus conteúdos em diferentes regiões por meio de forças que se manifestam em duplicidade. Como exemplo, cita-se a antipatia e a simpatia, uma vez que para o aspecto pedagógico e psicológico essas são de grande importância para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança ou do adulto, como promotoras da representação mental diferenciante e da representação criativa sintetizante.

O agir salutogênico promovido pelo psicoterapeuta antroposófico frente ao paciente, enquanto em desconforto, pode auxiliar para que o paciente aja sobre seu próprio pensar e procure aprender ou conheça seu pensamento (representação mental) e encontre a força (que continua no corpo vital, podendo torná-lo adoecido na inconsciência, atuando em algumas representações mentais que, como tais, são realmente causadoras de enfermidades) que alimenta a representação mental presente, mantendo a desarmonia. Desse modo, pode então reorientá-la de maneira a vivenciar/pesquisar pontos de apoio que possam ser incorporados à consciência e que façam sentido para a pessoa, dentro do tempo necessário para a ressignificação



da força criativa e transformadora. Em outras palavras, diante da impotência do ser humano frente às representações mentais que atuam em seu corpo vital, deve-se promover a auto ascensão dessas à consciência, sendo isso salutar à vida. Portanto, o psicoterapeuta antroposófico necessita estimular o paciente a criar vida nova à mente e a ser criativo.

O próximo tópico desta pesquisa apresenta uma síntese do desenvolvimento humano, apontando variáveis que incidem sobre a tripla constituição humana. Frisa-se que, para esta pesquisa, o constituinte alma é de especial importância, por ser o espaço de expressão da consciência.

### 3.2.4 Fases do desenvolvimento humano na perspectiva da Antroposofia

Considerando a população da pesquisa, adultos profissionais em curso de Formação Continuada em Psicologia e Psicoterapia Antroposófica, abordar o tema fases da vida dentro da perspectiva antropológica antroposófica se justifica, pois expõe cronotipicamente o desenvolvimento, enquanto fases da vida humana. Nessa exposição conta-se fundamentalmente com o referencial teórico de Bernard Lievegoed (1996, 1997), médico e psiquiatra antroposófico.

O ser humano apresenta simultaneamente vários desenvolvimentos, os quais evidenciam aspectos específicos e, ao se inter-relacionarem, causam interferências. De acordo com Lievegoed (1997), os aspectos biológico, psicológico e espiritual são:

- a) caminho da vida sob o aspecto biológico refere-se à determinação a partir da espécie analisado em três períodos: o de crescimento, durante o qual o desenvolvimento construtivo prevalece sobre o declínio; o de equilíbrio entre desenvolvimento e declínio; e o de involução ou época de declínio crescente;
- b) caminho da vida sob o aspecto psicológico diz respeito à evolução do pensar, do sentir e do querer. Apresenta uma linha evolutiva perceptível no desenvolvimento psicológico do pensar, do sentir e do querer em sua forma complexa e no seu conteúdo sempre mutável, vivenciados em pensamentos, sentimentos e impulsos da vontade, que devem ser considerados desde a primeira fase do crescimento até a idade adulta. Como veremos, para cada uma das três fases da vida há um motivo condutor diferente;

- c) caminho da vida sob o aspecto espiritual está relacionado à trajetória de individuação, de escolhas, de valores, de sentido e de realizar uma parcela do potencial do eu.

O ritmo biológico do desenvolvimento tem seu mais profundo efeito no período anterior à maturidade; o desenvolvimento psicológico se apresenta mais claramente com lógica própria durante a fase intermediária; e o desenvolvimento espiritual é característico da fase final da vida.

Nas vivências dos elementos tempo, espaço, movimento e forma, o homem recebe impressões, que deixam significados e sentido moral humano, manifestos em motivos e força motriz. O tempo dispõe todo o conteúdo anímico, enquanto sentimentos e concepções; que o espaço anímico capta, enquanto manifestação de sentimento; que pulsa em movimento de contração e expansão se revelando em forma, enquanto expressão do movimento impressionado. O resultado deste processo transformativo no tempo, enquanto movimentos contrativos e expansivos no espaço manifestos como formas impressas em forma mnemônica e de consciência expressam natureza e existência do ser humano na biografia do indivíduo na perspectiva da Antropologia Antroposófica.

#### 3.2.4.1 O desenvolvimento humano na perspectiva antroposófica

A partir da biografia humana pode-se compreender relações e inter-relações, crises, espelhamentos, repetições, intensidade, polaridade, doenças, questões existenciais e metamorfoses possíveis, que se manifestam nas diferentes fases e setênios da vida. Também se pode compreender a inter-relação dos âmbitos físico, psicológico e espiritual individualmente, mantendo um padrão arquetípico que atua na cultura de nossa época.

Bernard Lievegoed (1996, 1997), médico e doutor em psiquiatria, organizou e deixou contribuições sobre as fases de desenvolvimento do caminho humano da vida (ou biografia humana) na perspectiva antroposófica, as quais serão consideradas conjuntamente com outros estudiosos do tema, como Burkhard, G. K. (2002, 2009) e Jocelyn (2009).

Para Lievegoed (1996, p. 13), “a mais remota descrição das fases da vida humana pode ser encontrada no provérbio chinês: A vida humana consiste em três

fases: vinte anos para aprender, vinte anos para lutar e vinte anos para atingir a sabedoria”.

Ao organizar as fases do desenvolvimento do caminho humano da vida, Lievegoed (1997) realizou pesquisas sobre o tema passando pelos gregos, com suas dez fases de sete anos cada; pelos romanos, com suas cinco fases da vida; por autores internacionais antropológicos, que seguem ou não a divisão grega; autores da psicologia do desenvolvimento da época; pelo filósofo Guardini e, principalmente, por Rudolf Steiner, que muito lhe influenciou.

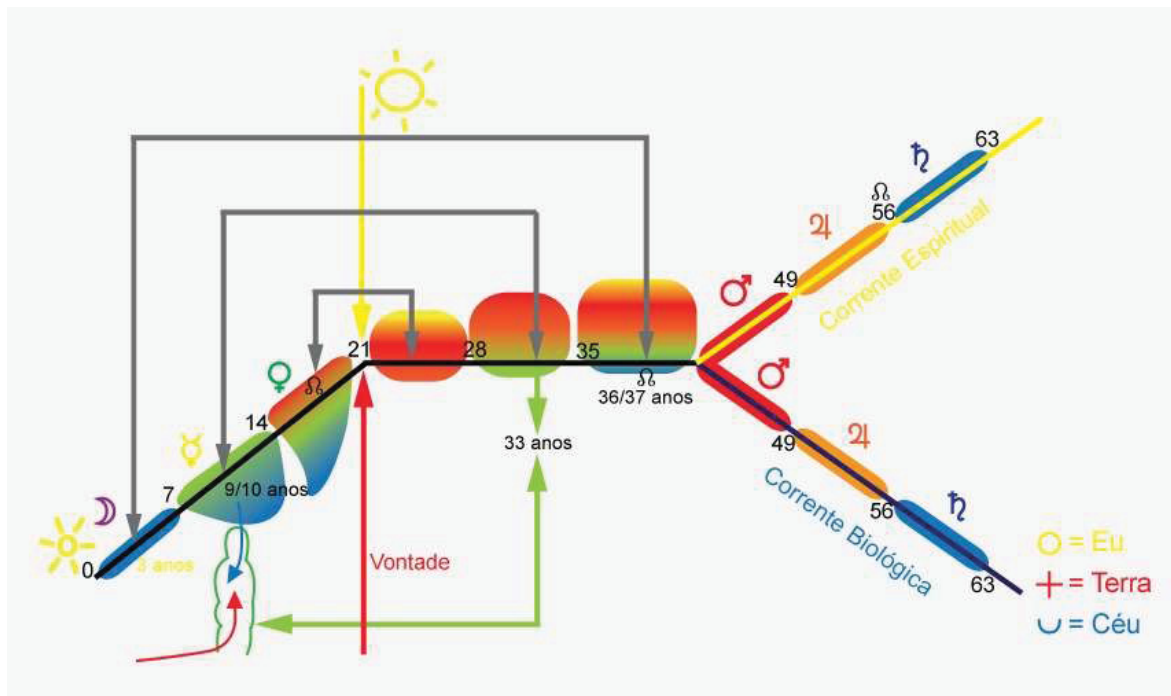
Steiner (2006, 2010, 2012a), ao falar do homem tríplice, descreve o corpo com leis evolutivas predeterminadas que são criadas em um longo período de desenvolvimento. O autor reporta dez períodos de sete anos no desenvolvimento, sendo: três vezes sete anos para o desenvolvimento físico e mental; três vezes sete anos para o verdadeiro desenvolvimento psicológico; e três vezes sete anos para o desenvolvimento do espírito. Assim, o homem dos 63 aos 70 anos atravessou os estágios do desenvolvimento e tem um período adicional para consolidá-los. Aos 70 anos o homem está em posição de colher os frutos da vida e devolvê-los à comunidade.

A divisão por três períodos de 21 anos cada e os anos subsequentes proposta por Steiner (2012a) foi aprofundada e complementada por Lievegoed (1996) como as três grandes fases de desenvolvimento do caminho humano de vida, que são:

- a) fase biológica (ou fase da formação da corporeidade): situa-se entre o nascimento e o 21º ano de vida, na qual ocorre o desenvolvimento físico e mental e a criança integra ao corpo sensível os corpos suprasensíveis;
- b) fase psicológica (ou fase do desenvolvimento da alma): ocorre entre os 21 e 42 anos, na qual o Eu educa as três almas; e
- c) fase espiritual (ou fase do espírito): ocorre entre os 42 e 63 anos.

Após esse período prevê-se uma pausa para consolidação e na sequência, a colheita dos frutos e a devolução à humanidade do que foi desenvolvido, conforme pode ser visualizado na FIGURA 7.

FIGURA 7 – FASES DE DESENVOLVIMENTO DO CAMINHO DA VIDA, SUBFASES E ESPELHAMENTOS



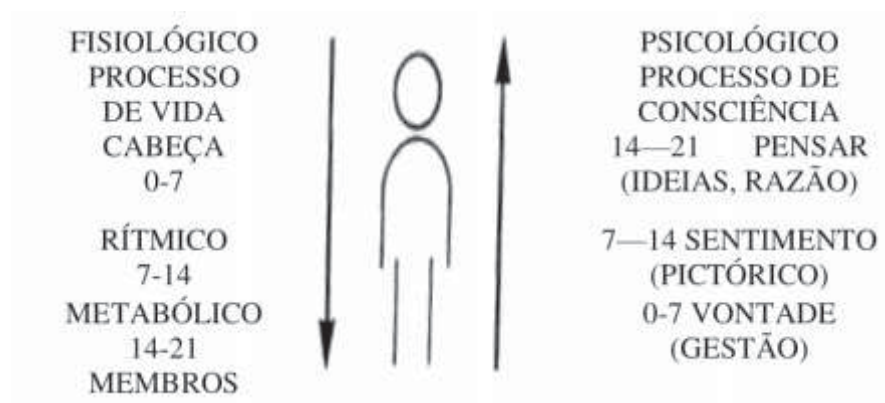
FONTE: Dias e Stoltz (2021).

#### 3.2.4.1.1 Fase biológica ou fase da formação da corporeidade

Na fase compreendida desde o nascimento até os 21 anos, a criança reconhece/imprime sua identidade nos corpos com os elementos comuns aos reinos mineral, vegetal e animal, que compõem sua forma natural identificando-se humano. Esse processo ocorre ao tomar consciência de si em si corporeamente, ao perceber-se vivenciando o ambiente e ao reconhecer seus ideais, realizações e atos para com os outros humanos. Estruturam-se, assim, em sua corporeidade, os corpos físico, vital, astral e humano como instrumentos para dotar de autoconsciência o existir.

A FIGURA 8 ilustra as duas correntes de crescimento, a fisiológica e a psicológica. Um olhar atento ao funcionamento dessas correntes possibilita perceber a continuidade do crescimento biológico na direção craniocaudal, em oposição ao crescimento psicológico.

FIGURA 8 – AS DUAS CORRENTES DE CRESCIMENTO FISIOLÓGICO E PSICOLÓGICO



FONTE: Adaptada de Jocelyn (2009).

Como mostra a FIGURA 8, Jocelyn (2009) distingue, no primeiro setênio da vida, duas correntes de crescimento em polos opostos, mas que não se atritam criando conflito, pois corpo, alma e espírito ainda funcionam como uma unidade. No segundo setênio as forças da alma ou psicológicas estão mais livres; ambas trabalham harmoniosamente no sistema rítmico – pelo menos até a idade de aproximadamente 10 anos, quando há a primeira agitação com o nascimento do corpo astral independente, na puberdade, e quando do surgimento do espírito individualizado. As duas correntes estão novamente em polos opostos: a fisiológica no organismo inferior e a psicológica na cabeça. Isso prepara o palco, por um lado, para o amor e, por outro, para os novos poderes mentais. O intelecto independente pode agora ser ativo no raciocínio, pensar logicamente, discriminar e fazer julgamentos. Até então a organização não era suficientemente madura para esse tipo de atividade mental independente. Em sua forma ideal, à segurança anteriormente obtida de que o mundo é bom (nascimento aos 7 anos), e que é belo (7-14 anos), pode agora ser acrescentada a ideia de que o mundo é verdadeiro (14-21 anos).

Para melhor compreensão, descreve-se a seguir as relações que ocorrem nas diferentes fases e suas subfases, bem como a interligação entre os três aspectos do desenvolvimento em cada fase do caminho da vida humana.

#### 3.2.4.1.2 Fase biológica caracterizada do nascimento até a troca dos dentes

Essa fase constitui a base da saúde orgânica ou corporal. Ao nascer, a criança comunica sua chegada com o primeiro choro, propiciado por inspirar o ar até seus

pulmões, que estavam, até então, colabados<sup>7</sup>. Nesse inspirar o coração diminui um pouco seus batimentos em relação à fase pré-natal, e a criança se abre para as impressões do mundo. Quando da ocasião da morte, comunica-se a saída da existência com o último suspiro; ao expirar o ar, os pulmões, se colabam. Situação similar ocorre com o coração, que com a morte terrena cessa seus batimentos, em oposição à situação no momento do nascimento, onde os batimentos passavam de 150 batidas por minuto.

Os três primeiros anos da criança são um período em que grandes conquistas são atingidas, como os aprendizados fundamentais do andar, falar e pensar. Nesse período o ser humano conquista a posição ereta e aprende a andar, como aprendizado de superação da gravidade, passando pela curvatura cervical com o virar e firmar o pescoço, curvatura lombar com o sentar e o engatinhar, assumindo a posição quadrúpede, até permanecer em pé na posição bípede e deslocar-se no espaço através do andar; a primeira manifestação de consciência do eu acontece.

Esse conjunto de habilidades – andar ereto, falar e pensar – dá ao ser humano autoconsciência, permite a autorreflexão e a possibilidade de modelar seu próprio destino individual. Tais aprendizados são a base do desenvolvimento posterior do ser humano, de acordo com Burkhard, G. K. (2009):

Os três passos de desenvolvimento do ser humano são a base de todo desenvolvimento posterior. E todas as forças anímicas (psíquicas) e espirituais (ou da consciência), estão totalmente mergulhadas nessa tarefa orgânica. Somente quando está parcialmente cumprida, aparece o primeiro momento de consciência em que a criança se percebe como individualidade própria, usando a palavra “eu”. Joãozinho fala de si, não mais “Joãozinho quer”, mas sim “eu quero”. “Eu” e o mundo antes desse acontecimento eram uma coisa só. Agora, sou “eu”, e o mundo está fora de mim. Para a maioria das pessoas, é a partir deste momento que vêm as primeiras lembranças da infância. Esse momento pode ser denominado de “consciência do Eu”. (BURKHARD, G. K., 2009, p. 5).

Nessa fase, para seu desenvolvimento psicológico futuro, é necessário considerar que a criança está completamente aberta para todas as impressões exteriores e para aprender pela imitação de seu ambiente. Nesse sentido, o mais importante elemento individual que se pode dar a ela é um sentido de autoconfiança, convicção e segurança: o sentimento de ser bem-vinda nesse mundo de pessoas

---

<sup>7</sup> Com as paredes grudadas, coladas, como bexiga vazia. Sem ar ou vida.

através do qual ela recebe amor e calor. Toda criança deve receber calor, comida e carinho. A autoconfiança e a convicção vêm de uma vida rítmica e da consistência nos encontros da criança; a segurança vem do amor caloroso de seu ambiente. Em suma, à criança deve ser dado um sentido básico de que o mundo é bom.

Segundo descreve Steiner (1997), o eu é conscientizado interiormente e exteriormente por meio dos doze sentidos. Isso ocorre quando a criança experimenta sensorialmente a relação de seu corpo com o mundo interior e exterior, identificando impressões exteriores e interiores como sensações e desenvolve a capacidade consciente de reconhecer e identificar tais sensações; assim, se reconhece em relação ao mundo externo interiormente, desenvolvendo sua percepção.

A relação manifesta, nessa fase, é do eu dentro de mim, através da experiência sensacionada dos quatro sentidos interiores (tato, vital, movimento e equilíbrio) como base para a consciência do eu no corpo físico. A sensação coloca o ser em relação com seu eu, levando ao bem-estar. Porém, nessa fase a criança necessita do acordar interior de sua vontade, pela experiência perceptiva da alma de seu bem ser interior. As vivências sensacionadas e percebidas determinarão o bem-estar, o bem-ser e o fazer através da realização na Terra e afetarão a base de seu desenvolvimento da corporeidade nas fases futuras necessárias para o desenvolvimento anímico e espiritual, que trazem o desenvolvimento fisiológico da alma humana.

Nessa etapa a criança está construindo sua ferramenta para o futuro, seu corpo físico; quaisquer situações externas serão refletidas nele como desarmonias orgânicas. A íntima correlação entre o desenvolvimento físico e o mental, nos primeiros anos, é mais ou menos decisiva. A menor desordem estomacal ou doença iminente é primeiramente notada no comportamento da criança: ela se torna apática e irritável.

Steiner (2002c, 2012b) e Lievegoed (1996) explicam que nesse momento, o aprendizado está voltado para a metamorfose orgânica, a criança precisa produzir novas e próprias células, criando assim sua estrutura celular, na medida, que vai trocando e destruindo as células de seu atual corpo doadas pela mãe, nas quais a carga genética foi transmitida. No esforço, de se edificar e constituir organicamente de maneira individuada, cria sua imunidade e saúde física, tendo como possibilidade para esse trabalho desenvolver as doenças infantis febris e desarmonias inflamatórias. Esta fase termina com a troca dos dentes.



### 3.2.4.1.3 Fase biológica entre a troca dos dentes e a puberdade

Nessa fase, entre os 7 e 14 anos, o esforço agora se dirige para a integração do corpo vital à corporeidade. Trata-se de uma fase básica para o amadurecimento psicológico do indivíduo.

O esforço da criança é dirigido para relacionar-se com o ambiente ao redor, reconhecendo-se como parte dele. Nesta fase o eu é vivenciado conscientemente ao experienciar as sensações promovidas pelos sentidos medianos (término, paladar, olfato e visão), oriundas da cultura, que o permeiam externamente. A criança pode se reconhecer e se significar neste ambiente. A nuance da experiência do eu na pré-puberdade leva o indivíduo a voltar-se agudamente para si mesmo e suas próprias experiências. A criança desperta o sentir da alma interiormente através da percepção consciente da atmosfera do ambiente ao redor em forma de imagem como pertencente ao corpo anímico ou astral. Logo, a alma acolhe em seu interior as vivências do eu, dotando-as de percepção no sentir e significando-as no pensar. Esta consciência perceptiva promove uma evolução psicológica em que o pensar, o sentir e o querer passam a evoluir dentro do âmbito fechado da própria personalidade.

Com o corpo estruturado orgânico e cerebralmente, forças plasmadoras ficam livres para serem utilizadas no processo de aprendizagem, como percepção e memória ou pensar imaginativo. Somente na época da pré-puberdade é que surge cada vez mais o pensamento lógico a ser então cultivado. Também aqui a fantasia criativa se desenvolve. Essa fantasia infantil lança a base para a criatividade e o entusiasmo para o desenvolvimento anímico futuro na vida social e na carreira dos anos posteriores. Um indivíduo que foi incapaz, por qualquer razão, de fantasiar e sonhar durante essa fase, mais tarde sentirá uma falta de espontaneidade e versatilidade nas relações interpessoais. Nesse sentido, a educação intelectualizada abafa e impossibilita o desenvolvimento da fantasia criativa. A falta de desenvolvimento do sentimento e da atitude de veneração e devoção perante as pessoas e o mundo cria pessoas que, mais tarde na vida, tornam-se solitárias e são continuamente confrontadas com sua inabilidade para fazer contatos reais com outras pessoas. O sentir na vida escolar se relaciona com a autoridade amada emitida pela postura do professor (STEINER, 2016b).

O caminho do desenvolvimento psicológico na fase escolar é caracterizado por um isolamento muito intenso: a criança se volta mais para si mesma e explora as

qualidades de sua própria mente no pensar, no sentir e no querer por meio da fantasia. Na verdade, ela agora vive em seu próprio jardim cercado por um alto muro: dentro dele a criança constrói um mundo próprio, no qual pode fazer tudo o que ainda não pode no mundo real externo.

Durante a segunda fase, a criança precisa ser convencida de que o mundo está cheio de alegria e cheio de beleza. Arte e religião deveriam permear todo o ensino, desenvolvendo uma atitude de veneração, admiração, valoração e reconhecimento perante os três reinos da natureza, o reino mineral as plantas e os animais. Através de um ensino artístico a criança pode abrir os olhos para o mundo; “o mundo que é belo” precisa ser sentido com toda a força do coração. Portanto, o ensino com mentalidade artística, a brincadeira criativa e o contar histórias por parte dos pais exercitam a mobilidade das faculdades mentais e nutrem a originalidade e a espontaneidade.

Essa fase coincide com o início da alfabetização, uma vez que o sistema neurossensorial está pronto para o trabalho com o pensar. O sentir e a vontade se mantêm unidos ao pensar:

Os três primeiros anos escolares formam um período que, do ponto de vista psicológico, pode ser considerado uma unidade. É uma época incomumente feliz! Tudo concorre para conduzir a criança a um estado harmonioso e equilibrado, de um modo que jamais se repetirá na vida posterior. As energias da vontade, ainda fortemente dominadas pela fantasia, apoderam-se com gosto do pensar em evolução. Abre-se à criança um novo mundo ao qual ela se entrega com veneração. (LIEVEGOED, 1997, p. 62).

O repetir constante e rítmico, o treino e o exercício de persistência permitirão um aprendizado que se incorpora não só a nível intelectual, mas em todo o corpo, promovendo o desenvolvimento de uma vontade e de um pensar, sentir e agir sadios em fases posteriores.

Nessa época o temperamento da criança se torna bem visível e característico e deve ser levado em consideração, tanto na escola como no lar. Uma armadura de normas, hábitos e valores culturais pode ser incutida com tal intensidade que impedirá o desenvolvimento da vida dos sentimentos mais tarde. Essa fase termina com a maturidade sexual como marco da interiorização do corpo vital e da corporeidade.

#### 3.2.4.1.4 Fase biológica entre a puberdade e a maioridade

Ocorre entre os 14 e 21 anos. Essa é a fase do amadurecimento social do indivíduo e fase da maturidade terrestre e abrange o desenvolvimento social da alma. Também aqui três subfases podem ser observadas: de 14 a 16 anos, de 16 a 18 anos e de 18 a 21 anos.

A primeira fase é mais voltada para os fenômenos e mudanças corporais, onde a “organização do pensamento”, o interesse pela ciência e pela técnica ajudam a própria organização.

A partir da pré-puberdade, a diferenciação sexual torna-se cada vez mais visível. A mulher amadurece mais rapidamente que o homem; a forma do seu corpo denota também as qualidades da alma feminina: mais redonda, mais cósmica, mais espiritual, menos profundamente ligada à Terra. Outras características são: tonalidade da voz mais alta, ossos mais leves, hemoglobina do sangue em porcentagem menor, útero e órgão de reprodução retraídos para dentro do corpo. O homem, por sua vez, tem seu corpo mais anguloso, ossos pesados, mais terrestre, cérebro mais pesado, hemoglobina em porcentagem mais elevada; portanto: quantidade maior de ferro, pensamento mais racional, voltado para a luta, defesa, para a ação. Os órgãos sexuais, baixos e expostos, têm os elementos masculino e feminino ao mesmo tempo: numa parte se desenvolve, outra regride, dando a diferenciação sexual.

As modificações corpóreas são intensas e profundas nessa época, especialmente devido ao crescimento dos membros e à maturação sexual, que são acompanhadas pelo desenvolvimento anímico, conferindo muitas vezes um aspecto desengonçado e desajeitado. Rudolf Steiner (2012a, 2016b) denomina esse período de “fase de maturação terrestre” e não simplesmente de maturação sexual, pois esse é apenas um lado da puberdade, que representa um limiar: até então, o ser humano era muito mais cósmico e espontaneamente ligado à natureza. Agora ele se liga profundamente à terra e a gravidade da Terra começa a tomar conta do seu corpo; ele se torna um “cidadão terreno”, capaz de atuar na sociedade, na Terra, e de viver o seu destino. Muito jovens recuam inconscientemente diante dessa responsabilidade. Fogem para o suicídio, drogas, apego ao corpo, ideologia, dentre outras maneiras que se manifestam.

Juntamente com essa descida para a Terra e para dentro de si surge também uma sensação de grande isolamento, de incompreensão e a síntese com o mundo

tem de ser reconquistado de dentro para fora. O jovem se encontra em uma tensão enorme: de um lado, tem dentro de si essa imagem ideal; de outro, através da maturação sexual, há uma solicitação dos seus instintos. É essa tensão que o torna tão difícil. O jovem procura esse ideal em si, mas também dentro dos outros.

Lievegoed (1996) observa que as próximas etapas no caminho do desenvolvimento do ser humano são a puberdade até o final da adolescência, a puberdade dos 14 até os 16 anos e a adolescência, que propicia o grande despertar para a realidade. Algo parecido acontece, como na subfase anterior ou no estágio pré-púbere e que acaba no início desta subfase, onde o mundo protegido da criança é quebrado. Aqui, depois desse mundo quebrado, a jovem pessoa se encontra frente a uma realidade que frequentemente não é amigável. Os resultados desse rompimento no mundo da fantasia infantil incluem a solidão na puberdade, o sentimento de não ser compreendido por ninguém e a tendência para a idolatria de heróis.

Na crise dos anos de maturação, na puberdade, a personalidade do indivíduo começa seu despertar se tornando aparente na adolescência, constituindo seu fundamento norteador no meio ao redor. Caso não aconteça, tal despertar, se percebe que o adolescente se manifesta de maneira polar, ou dependente de seu ambiente ou com atitude de rebeldia frente às figuras de autoridades.

Na fase dos 16 aos 18 anos, a vida sentimental busca a síntese com o mundo e o elemento artístico e de reconexão com o espiritual domina. Nesse sentido, composições poéticas tratam de vivências de contato com a natureza, sentimentos religiosos indefinidos e de amores a distância. Também nesse período alguns jovens acabam querendo seguir o caminho religioso. Se o jovem ampliar sua visão de mundo e conseguir encontrar seu lugar nesse novo mundo, percebendo-se separado de seu ambiente, de outras pessoas e do mundo espiritual, poderá atingir com a síntese buscada nessa fase camadas profundas da vida anímica.

Essa pode se tornar uma fase bastante intensa e densa para o jovem, que não fez sua síntese de significado e diferenciação do ambiente, quando acontece o não se sentir animicamente significado e diferenciado. Pode-se expressar a vivência do dualismo dos 9-10 anos, intensificando comportamentos agressivos, antissociais e momentos profundos de depressão, os quais levam ao tédio; a carga anímica de peso e escuridão se intensifica e pode levar o jovem ao suicídio.

As perguntas cruciais a serem respondidas são: quem sou eu? O que eu quero? De que sou capaz? Percebe-se as características da adolescência como um

sentido de impermanência, uma falta de base fixa ou destino e uma desilusão com relação às ideias da puberdade. As tarefas do indivíduo neste estágio de sua vida incluem, portanto, “a unificação da sexualidade sensual (biológica) com o erotismo psicológico” (LIEVEGOED, 1997, p. 41). Tornamo-nos conscientes da primeira durante a puberdade, enquanto a segunda precisa despertar na adolescência para que, na próxima fase, se possa começar a vivenciar o desabrochar inicial do amor pela personalidade de outro ser humano.

Para Lievegoed (1996), nessa fase o adolescente está vivendo de dentro para fora de forma muito intensa. Para a pessoa apaixonada, o mundo inteiro parece diferente; a forma como a vida é vivenciada é determinada pela vivência das realidades do mundo, não pelo significado objetivo dessas realidades. Através do erotismo vemos a realidade de outro modo, e é somente agora que a escolha pessoal de um caminho através da vida se torna possível. Assim, o perigo da adolescência é de que a sexualidade possa persistir desacompanhada do despertar do erotismo. Lievegoed (1996) explica o conceito de erotismo correspondente a essa fase:

O conceito de erotismo que eu estou usando aqui é o mesmo que na Idade Média era chamado de amor galante ou romântico. No fim da idade da cavalaria o amor se tinha tornado um fator cultural. Os menestréis cantavam a pura atração romântica entre homem e mulher. O amor era a reverência de um homem pelo ideal feminino e de uma mulher pelo ideal masculino. Quando o cavaleiro, na batalha ou num torneio, lutava pelo nome de sua *lady*, não havia o menor toque de sexualidade na relação entre eles. O amor era praticado como arte, assim como a música é uma arte; o elemento lúdico era importantíssimo, e o amor, como qualquer jogo, era jogado de acordo com regras predeterminadas. (LIEVEGOED, 1996, p. 41).

Entende-se com o exposto que a tomada de consciência do amor pelo jovem configurava uma experiência transcendental, não representando um assunto pessoal. Pois o amor espiritual se configura como assunto pessoal, individual, nasce do encontro e reconhecimento do outro eu, o qual dá a segurança interior que conduz à fidelidade para com a individualidade do parceiro. Percebe-se que o erotismo é um estágio no desenvolvimento da alma, mas não ainda do espírito.

Normalmente, a adolescência começa com o despertar do jovem para a experiência de conscientemente querer ser alguém distinto de qualquer outra pessoa. Essa busca lhe traz a tarefa que culmina com o deixar de ser adolescente.

O despertar consciente de ser um indivíduo é acompanhado do poder de elevação da vitalidade. Há aqui a falta de um senso de realidade e a incondicionalidade de qualquer julgamento, que causa a rejeição a qualquer compromisso. Ideias verdadeiras e a atitude apropriada deverão ser capazes de alterar a realidade. Há uma tendência na direção de um curto-circuito do julgamento e da ação, e “tanto mais violento quanto mais o eu pessoal estiver inseguro de si mesmo. (LIEVEGOED, 1997, p. 42).

A grande ideia, o protesto contra a injustiça, é superestimada em seus efeitos. O que ainda está faltando é “a atitude fundamental de paciência” (LIEVEGOED, 1997, p. 42) com relação à realidade, com seus fatores concomitantes de mediocridade e banalidade. Mas a inexperiência frente às resistências da realidade também pode despertar a coragem necessária para uma decisão sobre a vida, que então precisará de décadas para passar a vigorar. Até a simples escolha de uma carreira é sempre um empreendimento arriscado, pois a configuração de valores para a fase resulta da maneira como conseguir assumir a si mesmo, ou seja, aprender a aceitar-se e assim ser capaz de responder perguntas para si e de fazer escolhas e tomar decisões. Porém, a experiência necessária que conduz a isso no curso da vida do adolescente precisa ser conquistada através da condição de realmente querer aprender com suas próprias experiências. A praticar de tais experiências estimula a coragem e confiança em suas convicções interiores, promovendo assim, por si mesmo sua de liberdade interior.

Portanto, considerar a necessidade de um desenvolvimento saudável do eu para nesta fase despertar como realização consciente. Nesta fase todo novo aspecto de desenvolvimento fornece novo conteúdo aos aspectos prévios, promovendo com isso, o amadurecer da consciência infantil do eu através da puberdade para adolescência evidenciar a aquisição de nova qualidade. Na puberdade o mundo fechado da criança já foi aberto e a realidade do mundo se tornou visível.

A fase dos 18 aos 21 anos, por sua vez, está mais centrada na profissão e no encontro do jovem com a sociedade. Uma grande válvula de segurança e companheiros de solidão são os diários que aparecem nessa fase.

O adolescente entra na busca de uma ideologia ou imagem do mundo, do apelo religioso e político, que nessa idade tem um carácter religioso, e, finalmente, da escolha da educação final e da carreira (para aqueles que são capazes de completar o seu desenvolvimento da melhor forma). De fato, aqui temos o despertar da busca da verdade: como o mundo realmente é? Nessa fase o pensar lógico deverá ser desenvolvido especialmente através da ciência. Vale a frase: “o mundo é verdadeiro”.

Só consegue transmitir a verdade do mundo ao jovem aquele que é autêntico e verdadeiro e que acredita no que está ensinando.

A personalidade que se forma tem cada vez mais consciência de si mesmo e se questiona. A pergunta agora é: onde eu me situo no mundo? O que esse mundo parece de fato? Que forças atuam nele? Qual é o equilíbrio de forças? Em outras palavras, o que eu significo no mundo? Quem sou eu? Que aptidões e talentos trago que poderão ser desenvolvidos? Muitos jovens necessitam de tempo e de várias experiências para encontrar respostas a essas perguntas. Para outros, a resposta se torna clara por volta dos 18 anos e meio, quando o eu se interioriza ainda mais, atingindo agora a esfera da ação, época da realização do eu. O eu significa a si mesmo e se reconhece através das sensações conscientizadas pela experiência por meio dos sentidos sociais (audição, pensamento, fala e eu) no encontro com outros indivíduos e no que realiza na sociedade.

A realização do eu coloca-se na realidade social com os contemporâneos e os idosos. Principalmente, para os que seguem o programa educacional, onde os encontra nas instituições de ensino a recorrer dos problemas sociais, e na escolha da educação contínua e de uma carreira profissional, a qual passa a ser o foco e escolha motivacional.

Lievegoed (1996) ressalta que a escolha da carreira demanda considerável autoconhecimento e conhecimento do mundo, porque a realidade das profissões e dos negócios se tornou obscura para os leigos. O resultado é que essa escolha vital é feita, durante a adolescência, mais ou menos ao acaso. O fato de tantos estudantes fracassarem nos exames, abandonarem seus estudos ou mudarem de curso antes de concluí-los ilustra os perigos de um sistema que requer dos alunos os caminhos de sua futura educação e carreira profissional em um momento entre as idades de 15 e 18 anos.

A qualidade da temporariedade, se evidencia nessa fase como uma situação notável e autocontraditória, a qual o próprio adolescente não considera de nenhum modo perturbadora. É um momento onde Julgamentos, sentimentos e as escolhas são provisoriamente absolutas.

Cursos universitários e outras formas de educação prolongam a adolescência até muito depois dos 20 anos e, assim, perturbam o desenvolvimento saudável da primeira maioridade, que depende parcialmente de o indivíduo ter suas próprias responsabilidades. O fato de hoje em dia os estudantes exigirem uma parcela de



responsabilidade por seu próprio estudo é uma reação saudável, em contraposição a uma dependência que continuava por tempo excessivo. Quando essas reivindicações começam a adquirir um caráter absolutista e dogmático isso é, por sua vez, um sintoma de adolescência prolongada. O problema mais importante que o adolescente enfrenta, portanto, é encontrar seu próprio relacionamento com a realidade social da cultura e época na qual vive.

Muitas vezes, junto aos estudantes, se encontram jovens que também trabalham com ou sem qualificação, outros precisam parar de estudar para ajudar a sustentar a família, sendo por isso retirado da sala de aula e do convívio social com outros púberes e adolescentes passando para um ambiente social com hábitos de adultos e com as horas de trabalho. Mesmo que a independência financeira se torne aqui mais um fato em um estágio muito precoce na vida do indivíduo, e por ele possuir muito pouco, é endossada com importância exagerada e considerável. Não observando que os jovens são privados de sua adolescência, a autodescoberta ocorre em um único e repentino choque num momento em que o eu, ainda não está amadurecido o suficiente para controlar o processo. Percebe-se também um alto grau de constrangimento espiritual na formação de uma imagem de mundo e no julgamento de situações sociais e culturais. Lievegoed (1996) enfatiza:

Todo ser humano tem o direito a uma educação geral até o seu décimo oitavo ano. Que esta educação não precisa cobrir o mesmo terreno para todos, nem mesmo para pessoas na mesma 'corrente', mas que deveria ser flexível para poder satisfazer às necessidades e acomodar as capacidades de cada indivíduo. (LIEVEGOED, 1997, p. 48).

Em relação ao comportamento revolucionário, que muitas vezes os adolescentes acabam por desenvolver, com frequência atua como forma de dificultar que seu eu se realize, ficando assim retido sem condições de passar para a fase intermediária. Esse momento, é analisado por Lievegoed (1997):

Outro ponto necessário em se abordar é a “revolução adolescente” típica deste momento, que merece se fazer observações: primeiro, a “luta pela democratização” é geralmente liderada por pessoas cuja adolescência ficou para trás, mas que mostram em sua estrutura de caráter claros sinais de um processo de adolescência perturbada ou deficientemente desenvolvida. Isto resulta na persistência de situações de desenvolvimento que já deveriam ter sido superadas: idealismo fanático e uma falta de consideração por seus companheiros, e uma concomitante simplificação de problemas complexos, além de uma mentalidade de “bode expiatório”. As verdadeiras soluções não estão em nenhuma democracia violenta, mas em aprender a ser criativo em situações humanas concretas. O aspecto estrutural da sociedade em que vivemos só poderá ser abordado frutiferamente quando a maturidade nas relações sociais tiver sido alcançada. Que a criação de tal clima é uma tarefa laboriosa e que consome tempo, com sempre novos e surpreendentes pontos de partida. Permanece como um fato da vida o haver muitas formas diversas de maturidade, tanto na biografia do ser humano individual quanto em qualquer outro lugar. Uma sociedade justa tem o dever de oferecer chances iguais de sobrevivência para todos. (LIEVEGOED, 1997, p. 48).

Diante do exposto, é possível concluir que o problema central no caminho de desenvolvimento da fase da adolescência é: quem sou eu? O que eu quero? Do quê sou capaz? O indivíduo que não conseguiu formular essas perguntas nessa fase da vida – mesmo que se dê conta de que sofre por não saber as respostas – falhou ao lançar as bases para o despertar de seu ser psicológico. Corre o risco, assim, na importante fase intermediária da vida, de encontrar-se preso ao estágio vital da personalidade como um eterno adolescente que, em suas apreciações de valor, permanece dependente daquilo que o mundo pensa a seu respeito, ou que, por conta de sua insegurança, continua a brigar com o mundo. O adolescente precisa posicionar-se no mundo e atuar nele ativamente a partir de seu próprio interior. Através do impulso para a realização do eu, que surge nessa etapa, o adolescente pode dar sua expressão no mundo. Isso ocorre por meio do que a pessoa produz no mundo, ou seja, na atividade profissional e da própria orientação da biografia.

#### 3.2.4.1.4 Fase psicológica, fase do amadurecimento psicológico ou fase do desenvolvimento anímico do ser humano e suas subfases

Começa agora a fase dos 21 aos 42 anos com suas três subfases a cada sete anos: fase da alma sensível, fase da alma racional e fase da alma da consciência.

Essa é a fase intermediária da vida, do início da idade adulta até o começo dos 40 anos, na qual uma rica vida interior se desenvolve com suas muitas facetas concomitantemente aos objetivos orientados pelo exterior. O caráter é formado através do encontro com a resistência da realidade; o preço é pago no processo da

sobriedade e da objetivação. Depois desse período, trata-se de perceber se outros e novos valores podem ser encontrados.

#### 3.2.4.1.4.1 Fase da alma da sensação, fase da alma sensível ou primeira maioridade

Essa subfase entre os 21 e 28 anos corresponde ao quarto setênio da biografia do adulto. Lembre-se que tais fases são enunciadas por características que se apresentam nos indivíduos evidenciando pensamentos, sentimentos e atitudes diversas da fase que estavam. Denotando assim, a transição e início de nova fase. A adolescência desliza gradualmente para a maioridade até que as características da última prevaleçam.

Aos 21 anos, legalmente o indivíduo atingiu a maioridade e é responsável por suas próprias ações e passa a responder pelo resultado concreto de um julgamento sobre a responsabilidade que é, em si mesmo, baseado em um conhecimento pré-científico. Esse período corresponde a um processo de transição sujeito a influências individuais e políticas, é, também um ponto de fixação, tanto biológica quanto psicológica.

Interiormente, o início da idade adulta é experimentado no sentido positivo: depois das dúvidas e transições da adolescência, o indivíduo começa a ser capaz de avistar algo do futuro. A transição traz um impulso vital poderoso em direção a uma expansão em vários campos. As bases da maneira individual de viver e o começo de uma carreira são os dois aspectos mais importantes para o homem. Para a mulher, é uma fase de confronto entre a tarefa profissional e a vida em direção à constituição de uma família, ficando internamente em conflito diante de escolhas significativas. Normalmente, o mais importante é a aquisição de sua responsabilidade para modelar um ambiente. Quando este momento é adiado por causa de circunstâncias externas, é sentido interiormente como uma privação, sendo reprimido. Mas, em qualquer caso, uma criatividade de consideráveis proporções tem de ser desenvolvida.

Buscar e encontrar um companheiro, encontrar e mobiliar um lugar para morar e as fases iniciais de uma carreira são claras manifestações externas de uma estrutura mental interior. Isso se aplica não apenas às situações concretas que cercam a vida a dois, mas também ao casamento em si. O próprio meio ambiente modela essa fase e estabelece a qualidade das relações.

O desenvolvimento desse espaço vital, física e mentalmente, requer muita energia e interesse, mas também proporciona uma grande dose de satisfação. Um esforço igualmente criativo no campo social está envolvido no estabelecimento individual em um trabalho. Independentemente do nível em que se começa, será sempre confrontado com a necessidade de ganhar a estima dos seus superiores e colegas; sem isso, o indivíduo não habitará psicologicamente um "espaço de alma habitável".

O jovem aprendiz procura testar suas habilidades na intenção de descobri-las; a pior coisa a acontecer é ficar desempenhando as mesmas funções por anos seguidos. São frequentes os pedidos de demissão e novos começos até o momento em que o jovem se resigna e se acomoda. A preocupação com a segurança externa e com as previdências sociais é uma reação natural.

Durante os 20 anos, e especialmente na segunda metade desse período, a vida interior, psicológica do indivíduo, assume sua primeira forma pessoal. Essa é a fase que Rudolf Steiner (1988, 2005, 2010) chama de "alma de sensação", momento em que a forma de pensar é vivenciada formando uma unidade. Nessa fase forças orgânicas emergem, enquanto impulsos de querer ou os interesses que agora surgem com argumentações lógicas e cheios de poder são ainda muito dirigidos para si mesmos.

Lievegoed (1997) aponta o início da maioridade é também a fase da vida na qual o desenvolvimento do sexo para o amor através do erotismo é determinado para o resto da vida do indivíduo, permanecendo como um elemento polar na alma enquanto atração e repulsão, esperança e desapontamento. O erotismo pode desenvolver-se separadamente da sexualidade biológica, na amizade e no respeito: o erotismo é o grande inspirador das artes, particularmente da poesia e da música. Evolui para o amor quando a alma se abre para outra pessoa, quando um pode vivenciar o outro dentro de si mesmo de tal modo que o outro saiba ter sido reconhecido no amante. Esse complexo de problemas é um fator importante no início dos 20 anos.

Durante esse período a escolha do futuro parceiro pode se dar apenas baseado no sexo biológico, evidenciando os apegos e os encontros efêmeros. Lievegoed (1997) expõe que nesse momento, às vezes, pode começar uma base sexual e crescer um jogo íntimo de pequenas surpresas e iniciativas, significando mais para a alma que para o corpo, e pode então progredir para tornar-se amor pela

configuração espiritual do parceiro, que só então saberá que ele ou ela foi realmente reconhecido e, desta forma, invocou e incentivou o desenvolvimento de uma humanidade espiritual. Nessa fase podem ser lançadas os germes para um desenvolvimento relacional futuro. Mesmo isso exigindo um caráter consideravelmente expansionista, dirigido no sentido do desenvolvimento interior, percebe-se que, se tal desenvolvimento deixar de acontecer agora, será particularmente difícil durante a década dos 30 anos, e pode na crise dos 40 anos o indivíduo estar se questionando sobre a vivência de relacionamentos e parcerias duradouras e significativas afetivamente, conforme serão vistas, na fase correspondente mais adiante.

Próximo da idade dos 28 anos as ondas emocionais se tornam menos intensas, o enfoque intelectual começa a pesar mais e o distanciamento dos acontecimentos aumenta. Depois disso há a primeira visão retrospectiva, um sentido claramente definido de ruptura final com a juventude como um todo, a premonição e presciência de uma fase na qual tarefas bem diferentes se imprimirão, enquanto a espontaneidade do desenvolvimento emocional se desloca para segundo plano.

Burkhard (2009) discorre, nessa fase, sobre a crise dos talentos que surge perto dos 28 anos, pois todo indivíduo traz aptidões e talentos (disposições), e sente fortemente dentro de si a necessidade de colocá-los no mundo. Mas viver e colocá-los à disposição dos outros representa apenas colocar algo que nos foi dado no passado à disposição dos outros; não representa, ainda, desenvolvimento para o futuro. Em torno dos 28 anos, esse viver do passado, por assim dizer, chega a um fim, e as aptidões têm que ser reconquistadas e trabalhadas. A dificuldade, agora, consiste em trabalhar de dentro para fora, com dificuldade e constante esforço; para muitos, essa idade é vivenciada como crise, que muitas vezes até se manifesta como doença física ou psíquica; para outros, o desenvolvimento psíquico cessa nessa idade.

#### 3.2.4.1.4.2 Fase da alma da razão, da alma da índole, da alma intelecto-afetiva ou fase organizacional

Essa fase, entre os 28 e 35 anos, corresponde ao quinto setênio. A pergunta básica nessa fase é: qual a ordem do mundo e como organizar a si mesmo? A experiência é interiorizada e se sente o que é aplicável do aprendido, ou o que não é; como o ambiente responde ou aceita o indivíduo, ou se reage contra ele e suas

atitudes. A experiência interna vai crescendo: pode-se elaborar esquemas de trabalho, de organização e até de vida, e após o planejamento os executar. O indivíduo desenvolve maior responsabilidade e seriedade no cumprimento do dever. Começa a liderar cada vez melhor.

Lievegoed (1997) descreve que no final da década dos vinte e início da década de dos trinta, as performances alcançadas pelos indivíduos encontram seu auge como resultados de esforços que exigem perseverança e persistência nos trabalhos relacionados a feitos científicos e acadêmicos e também no comércio e na indústria. Nesta fase da vida o equilíbrio interno e senso de segurança estão no auge, mostrando internamente o mais pacífico de suas vidas. O indivíduo em seus trinta está sempre inclinado a lançar-se em algo exclusivo. Aqui estou eu – e ali está o mundo a ser conquistado, cuidado, mudado, combatido ou temido. Todo anseio de poder começa de uma posição exclusivista, com o perigo da psicologia do bode expiatório: a culpa sempre fica com os outros – se eles pudessem apenas ser eliminados ou mantidos fora do caminho, o problema seria solucionado. Nesse estágio da vida, ser reconhecido como certo é mais importante do que estar certo.

Para Lievegoed (1997) por volta dos trinta e cinco anos o homem está no auge de sua capacidade de trabalho e com sua autoconfiança bem elaborada em virtude da experiência profissional vivenciada em termos quantitativos. Com isso as mudanças de emprego diminuem e se tenta estabelecer sentido no vínculo com o próprio trabalho fazendo dele um meio para ascender na carreira e chegar na posição superior, ou ao menos a algum aumento de responsabilidade. Embora o impulso de expansão anterior, ainda lhe dote de vitalidade considerável, nesta fase as atitudes individuais passam a figurar predominantemente pelo aspecto intelectual. Por volta dos 30 anos o indivíduo já efetuou sua autoavaliação identificando suas capacidades, suas dificuldades e fará mudanças para metas possíveis de atingir para desenvolver-se em seu plano de vida. Considera as metas da década anterior, como tendo sido necessárias para testar suas aspirações.

Rudolf Steiner (1988) chama essa fase de desenvolvimento da “alma da razão”. Tem-se novamente dois modos de expressar a mesma coisa, momento de exercitar o equilíbrio entre a intelecto e afeto, enquanto encontro de posicionamento razoável pelo desenvolvimento da compreensão desses aspectos, em coerência interior. Por isso é comum nessa fase da vida o indivíduo evidenciar uma estrutura de personalidade mais materialista ou lógica estabelecendo um apoio no aspecto

intelectual ou lógico da fase em detrimento do aspecto ideal ou espiritual. Passando a considerar, a partir de sua potencialidade conhecidas estabelecendo assim metas e, se esforçando na direção de sua conquista, um período de grandes atividades com um sistema objetivo de valores, dentro de uma persistência lógica com esforços dominantes, acreditando que todos os problemas podem ser solucionados através da organização pragmática.

Lievegoed (1997) coloca o homem ocupado com sua carreira, promoção e prestígio; por isso esse período é conhecido como fase organizacional, pois há uma tentativa de resolver problemas através da organização. Pesquisar um campo, analisar os fatores envolvidos, tomar decisões lógicas baseadas em fatos e prognósticos observados e pesquisados – essa é a atitude que agora se evidencia. Ao mesmo tempo, especialmente para os homens, há a necessidade crescente de emparelhar a habilidade organizacional com uma posição de poder. A coisa mais importante é a pessoa haver se “situado” antes do seu quadragésimo aniversário – pois a visão comumente adotada é a de que ninguém que não se tenha sobressaído nessa época passará por posteriores promoções.

Para Lievegoed (1997) a mulher também atravessa uma fase intelectual e é vista por vezes até como fria e materialista. Em seu 28º, 29º ano, ocorre uma transição e uma despedida de coisas passadas ainda maior do que para o homem. Nos seus 30 anos ela também é solicitada a fazer relativamente grandes contribuições na esfera organizacional. Seus filhos estão começando a crescer e a ir para diferentes escolas com horários diversos. Para conseguir fazer cada criança sair de casa em tempo hábil, equipada com tudo que precisa, material e psicologicamente, e então ter a casa em ordem antes que a primeira criança chegue para o almoço, ser capaz de prover cada criança com qualquer coisa que ela precise, e então estar atraente e ser boa companhia à noite – tudo isso exige tanta habilidade organizacional quanto a direção de uma empresa pelo homem.

A paixão inicial de estar amando agora já passou. Como visto anteriormente, outras fontes devem ser antecipadamente hauridas; caso contrário, o casamento se esvaziará numa relação sóbria, metódica, na qual cada parceiro tem seus deveres e na qual a vida sexual se torna uma rotina, não havendo nela muito para se experimentar. Apenas um vínculo espiritual mútuo pode guiar o casamento para uma fase posterior e nova.



O indivíduo fez sua escolha e está pronto a aceitar suas consequências, pois entende-se com autoimagem definida e visível, acreditando em si mesmo e nas direções que traçadas. O risco de atitudes rígidas e egoístas são eminentes, pois o indivíduo direciona seu foco para o aspecto profissional e lança as bases de seu próprio isolamento social. Suas amizades tornam-se associações de interesse e utilidade. Envolve-se em política, seja profissionalmente ou para incrementar um programa bom e lógico.

Lievegoed (1997) denota que a rotina da vida nessa fase pode tornar-se perigosa impondo uma estrutura rígida, despótica, orgulhosa e crítica frente aos outros. Para o homem, há o perigo de se tornar um estranho para a família; para a mulher, de se envolver demais com a casa e com os filhos. Só o diálogo sobre as várias tarefas e um companheirismo verdadeiro ajudam a integração familiar.

#### 3.2.4.1.4.1 Fase da alma da consciência ou a segunda metade dos anos trinta

Essa fase, entre os 35 e 42 anos, corresponde ao sexto setênio. Burkhard (2009) expõe para essa fase a crise da autenticidade dos 35 anos, fase mais ou menos do meio da vida, bem como as forças de desgaste e de envelhecimento do organismo começam a se fazer sentir. Não se está mais nas asas da vitalidade e o trabalho já começa a não render mais tanto.

Entrou-se na fase da alma da consciência, dos 35 anos aos 42 anos. A questão nesse período é: como é o mundo realmente e como encontrarei minha própria realidade? À medida que o desgaste físico vai se manifestando, muitas vezes, inconscientemente, por vezes, sonhos de morte se manifestam ligados a isso. Inicia-se o encontro com a qualidade da autoconsciência anímica e, na medida de seu aflorar luminescente anímico, um novo órgão perceptivo da essência da realidade pode surgir.

Evidenciam-se questões como: quais são meus princípios de vida? Quais são meus limites, me aceito com eles? A autocrítica e o trabalho de aceitação de si mesmo expressam a maturidade psíquica que nessa fase pode – e deveria – ocorrer.

Lievegoed (1997) discorre que para a maioria das pessoas, a época que precede o início dos 40 anos é um período de continuação das atitudes de vida e da autoafirmação que adquiriram durante a primeira metade de sua década dos 30. Em muitas conversas particulares, mas também em discussões em grupo, ouve-se isso

nos seguintes termos: “eu conheço o que acontece no mercado”; “encerrei o romantismo dos meus 20 anos”; “tornei-me um realista”; “neste mundo, o que interessa é do que você é capaz, e se você está numa posição de realmente aplicar aquilo de que é capaz e aquilo que sabe”; “demarquei o caminho que vou seguir – mais três anos aqui e então estarei saindo para uma posição superior numa organização menor”; ou “conheço minhas limitações e tomarei cuidado para não ultrapassá-las”.

É comum também, nessa fase, que a pessoa seja assolada por dúvidas e questionamentos, mesmo com toda a estrutura estabelecida, planejada e segura. Às vezes, no meio da noite, surgem dúvidas e a pessoa perde o sono ficando a pensar nisso e em acontecimentos da vida diária que correm em sua mente, ou em pequenas irritações ocorridas no dia que não foram resolvidas e que despertaram emoções. Muitos momentos semelhantes a assolam também durante o período de vigília, atrapalhando o fluxo dos pensamentos e concentração. Muitas vezes, insegura e com receio de adoecer, vai ao médico, faz exames, mas nada encontra. Algumas pessoas também podem seguir um caminho diferente, em que se sentem felizes em seu emprego, ligam-se a muitos aspectos sociais e culturais e a sua família. Essas são algumas possíveis manifestações de acontecimentos que podem ser chamados de crises de valores, a transição para uma nova fase.

Lievegoed (1997) discorre que quando a década dos 30 anos foi edificada salutarmente sob um sistema particular de valores eficientes evidenciando que tudo transcorreu bem e as dificuldades foram passíveis de solução demonstrando serem verdadeiros e sólidos valores. Contudo, se o sistema de valores começa evidenciar instabilidade, se repentinamente o alvo que a pessoa aspirava, parecendo tão desejável, torna-se oco e vazio, sem produzir a satisfação que tinha parecido prometer, então esta pessoa se percebe verdadeiramente perdida. O medo de perder o próprio rumo pode empurrá-lo para trás, como um espectro ameaçador, para a mente inconsciente, onde acaba por trancafiar-se; ou pode se anestesiá-lo ou se afogar inconscientemente pelo aumento constante da carga de trabalho, ou pelo abuso de álcool ou outras drogas, ou indo atrás de aventuras eróticas, ou se permitindo, num meio-sono, permanecer “ocupado” em frente à tela de televisão.

Lievegoed (1997) ressalta que procurar refúgio em outro lugar, entretanto, não funciona, pois irá carregar o medo ou o problema consigo. Nunca voltará a ter 19 anos nem escapará à crise dos valores, mesmo se der um jeito de encobri-la por

algum tempo. Não há objeções quanto a fazer outra coisa, mas primeiro deverá ser bem-sucedido em fazer a mesma coisa de modo diverso e então frequentemente não é mais necessário mudar de emprego. Fazer a mesma coisa de maneira diferente, requer primeiramente e, sobretudo, encontrar novos valores pelos quais viver. Desenvolver e esforçar-se mentalmente para encontrar novos valores precisa vir de uma atmosfera de interesse espiritual.

A razão é dependente dos valores dentro dos quais se deseja ordenar os fenômenos. Os próprios valores são determinados pela vontade, que faz a escolha e corta os laços. O desenvolvimento da alma da consciência é um período que começa a incomodar a certeza e a segurança do período objetivo anterior e abre caminho para uma fértil penetração em uma fase completamente nova e grandiosa da vida, onde novos e diferentes valores podem ser encontrados mediante o que se estabeleceu frente a resistência trazida pela realidade vivenciada.

#### 3.2.4.1.5 Fase espiritual, social, do espírito ou a terceira fase principal da existência humana

Essa é a fase principal da existência humana madura e totalmente desenvolvida entre os 42 e 63 anos. Abrange a crise existencial dos 42 anos, quando a crise de autenticidade iniciada na fase anterior atinge seu auge. Os 42 anos inauguram os três setênios seguintes, os anos que os chineses chamavam de fase da sabedoria. Mas como conseguir essa sabedoria? Eis a grande questão. É preciso que a própria luz seja acesa; ninguém mais a acenderá por nós. Nesse sentido, a autoeducação passa a ser a condição primária para o desenvolvimento das fases posteriores.

Livegoed (1997) expõe que para muitos, conforme mostra a FIGURA 9, o desenvolvimento biológico cessa e começa o declínio da vitalidade nesse ponto; o desenvolvimento anímico acompanha a curva biológica com franco declínio. Para outros, no entanto, começa o verdadeiro desenvolvimento espiritual. A barreira a ser vencida é grande e a tentação de começar tudo de novo no trabalho ou no casamento, como encontrar um(a) novo(a) companheiro(a), é grande. Muitos expressam e sentem esse elemento na profundidade de suas almas: “sinto que não é um fim, mas o começo de algo novo”. É como um renascer, ocorrendo muitas vezes uma total inversão de valores. Com a crise existencial chegou-se a um vazio, a um zero.

### 3.2.4.1.5.1 Fase da alma imaginativa, da personalidade espiritual ou fase social

Essa fase, entre os 42 e 49 anos, corresponde ao sétimo setênio. As forças de desgaste, cada vez mais intensas, fazem-se sentir. Trata-se é um processo natural, que deve ser encarado como tal; como exemplos, pode-se citar: a vista não se acomoda mais tão rapidamente; perde-se o fôlego ao subir uma montanha; as pernas tornam-se mais finas; dentre outros. Esse desgaste continua aparecendo no inconsciente nos sonhos, por exemplo, dando a impressão de que vai morrer logo. Assim, percebe-se chegando ao declínio biológico e possível desenvolvimento espiritual.

Na fase intermediária, afinal, a correnteza estava a favor. Na cultura ocidental é inevitável que o confronto com valores materiais e racionais seja apontado e os incorporemos à vida. Toda a cultura ainda é uma cultura da alma racional, na qual, em alguns casos, como ciência e tecnologia, surgem os primórdios de valores culturais baseados na percepção autoconsciente.

A civilização está no limiar da exploração de novos valores espirituais autodescobertos. Os antigos valores espirituais do passado mágico-mitológico empobreceram no racionalismo e se extinguiram pelo materialismo. Se a religião for novamente considerada vivente, e isso é de vital importância para as relações sociais entre as pessoas, então a velha regra hierárquica dos valores espirituais terá de abrir caminho para a busca independente e a criação de uma nova hierarquia de caráter ascendente. Não é mais alguém que decide o que é espiritualmente bom para todos: ao invés disso, o próprio indivíduo procura um professor, seja na literatura ou pessoalmente, o qual reconheça ser o seu instrutor espiritual e de quem aprende até avançar. Uma descoberta que será feita por muitos é que, durante esse processo, velhos conceitos podem adquirir uma nova realidade.

Novos valores que ainda terão de ser encontrados são valores existenciais. Isso significa que não apenas são aceitos ou suportados como teoria, mas também vivenciam esses valores. Tão logo parta em busca de seu eu superior o indivíduo se encontra em um mundo de realidades espirituais, e cada qualidade psíquica se torna uma força com a qual precisa lutar para apropriar-se ou para superá-la. Cada degrau espiritual, então, se torna uma entrada em uma nova paisagem, como é chamada pelos fenomenólogos, com novos encontros, os quais, sobretudo nos estágios iniciais, nem sempre precisam ser de natureza amigável.

Essa fase da vida começa com considerável turbulência. Biologicamente, ela pressagia o início do declínio da força vital. Para as mulheres, é claramente marcada com o fim da fase fisicamente criadora. Para os homens, é uma fase de necessidades sexuais intensificadas, as quais geralmente são mal interpretadas por suas esposas. Psicologicamente, estes anos significam um período de dúvida, desorientação e tendências para soluções ilusórias, com breves períodos de felicidade.

Espiritualmente, esses anos significam lutar com o vazio, com a sensação de ter perdido todo o antigo terreno e ainda não ter encontrado nenhum novo.

No caminho da vida defronta-se, agora, com uma encruzilhada: a escolha feita determinará o rumo futuro da vida e se um novo *leitmotiv*<sup>8</sup> será realizável ou se desaparecerá nas profundezas do inconsciente, de onde, para o resto de vida, representará uma constante ameaça ao sentimento de auto respeito. O que já havia feito sua aparição no final dos 30 anos, nominalmente, a dúvida acerca do valor duradouro da abordagem da vida expansiva e egocêntrica, agora se torna um problema existencial.

Para quem não tiver procurado por valores não-materiais na vida, essa situação é ameaçadora ao extremo. A descoberta da vitalidade em declínio, a crescente dificuldade com que faz e decide as coisas, a par de uma vaga insatisfação com a própria situação, é um ataque à sua vivência do eu, ao seu senso de autorrespeito.

É compreensível o fato de Martha Moers (1926, apud LIEVEGOED, 1997) afirmar que nesta fase da vida entre os 42 e 56 anos, o que ela chama de quarta fase da vida tem uma predisposição para a crise. A autora faz uma analogia com a puberdade, que também é precedida por um período de confiança, interrompido bruscamente pela descoberta de que não conhecemos nem a nós mesmos nem a vida. A grande diferença é que nossa primeira puberdade ocorre durante uma linha vital ascendente, enquanto a segunda ocorre durante uma descendente. Embora em ambos os casos a primeira harmonia da vida esteja em perigo, a essência da crise agora é bem distinta: antes era uma ruptura de barreiras, com poder, adentrando a

---

<sup>8</sup> Termo alemão (pl. Leitmotive) da autoria de Hans von Wolzogen (1848-1938) e que em português poderá traduzir-se por “motivo condutor”. Utiliza-se para fazer referência a todos aqueles motivos recorrentes que, no seio de uma narrativa, se encontram intimamente associados a determinadas personagens, objetos, situações ou conceitos abstratos (LOPES, 2009).

realidade da “vida”; agora, com a redução do poder, é uma crescente incerteza sobre o valor daquela mesma “vida”.

Lievegoed (1997) nos expõe nos próximos parágrafos sobre o declínio biológico que o ser humano passa a evidenciar nos próximos anos de vida com suas consequências diferenciadas para o organismo do homem e da mulher ressaltando, que a redução do impulso vital é causada pelo início do processo de involução de todos os tecidos do corpo. Cada órgão no corpo humano tem sua própria curva vital. Em certos órgãos, como os órgãos sensoriais e os órgãos de secreção interna, é possível medir o padrão da mudança com alguma precisão; para outros, tais como o sistema nervoso e aqueles que regulam o metabolismo, os resultados da pesquisa tendem a variar.

As manifestações desse declínio biológico aparecem no tecido ocular, trazendo dificuldades para manter o foco nas leituras, fazendo com que a pessoa passe a usar óculos. Também o tecido pulmonar perde a elasticidade, percebido na perda de fôlego ao correr da chuva ou pegar um ônibus. Percebe-se também que os músculos também estão menos flexíveis e se fatigam mais rapidamente. Tal declínio orgânico acontece naturalmente, mas a conscientização muitas vezes acontece apenas diante de uma situação de descoberta da alteração em um exame ou outra. A mais comum dessas alterações é a menopausa ou a andropausa, em que as glândulas endócrinas tanto em homens como em mulheres começam a deixar de funcionar – mas o curso que este processo toma é extremamente diferente nos dois sexos, pois no homem é percebido até dez anos depois.

Na pré-menopausa vários sintomas orgânicos e psíquicos manifestam o deixar de funcionar das glândulas e órgãos, como queixas físicas de dor na coluna, dores no corpo, insônia, inchaços nos dedos que amanhecem avermelhados, problemas cardíacos como palpitações, pressão arterial alta e crises nervosas e de irritabilidade, mesmo diante de pequenas coisas ou situações. Tais sintomas são decorrentes do equilíbrio hormonal dos órgãos de secreção interna, que começa a diminuir e tem reflexo na glândula pituitária; esta, por sua vez, causa reflexos nas glândulas tireoide e suprarrenal. Enfim, o desequilíbrio se instala – algumas vezes, até mesmo por anos, outras não, assim como a presença da sintomatologia percebida difere entre as mulheres. Mas isso passa e ela volta a se sentir renascida e experimenta nova e ilimitada energia para viver.

Nos homens, a andropausa segue diferente, pois as necessidades sexuais aumentadas podem ser encaradas como uma pré-andropausa, que geralmente ocorre no meio da década dos 40 anos. Embora a andropausa se manifeste mais tardiamente, por volta dos 55 anos, também apresenta sintomas psíquicos e orgânicos que devem ser tratados, como distúrbios depressivos, apatia, irritabilidade, sonhos e fantasias sexuais, afastamento social e outros problemas orgânicos como cardíacos, de próstata, alteração do sono e fraqueza muscular, dentre outros.

É preciso entender que nessa fase o que é perceptivo nos homens junto às mulheres são particularmente os problemas no plano psicológico e particularmente no plano espiritual. Lievegoed (1996) discorre que passa a existir na psique masculina um conflito entre o anseio de ser jovem novamente, começar de novo aos 20 anos e reviver a fase expansionista inteira, só que melhor desta vez, com a ajuda da experiência adquirida em torno da primeira, e, de outro lado, o desejo de avançar para o verdadeiro tema da vida, a realização do próprio *leitmotiv*, para a certeza de uma realidade espiritual, a qual possa corresponder ao nosso eu superior.

O desejo de ser jovem novamente (como uma camuflagem para a aspiração interna a algo de novo na vida) pode levar para a projeção externa dessas necessidades. Muitos homens começam a usar roupas extravagantes e de estilo jovem, a caminhar com agilidade, a tentar ser a alma da festa, e assim por diante. Algo do galo no homem se torna visível. Porém as mulheres, subitamente, também começam a frequentar o salão de beleza para um rejuvenescimento. Elas esperam que passarão por irmãs mais velhas de suas filhas. A ilusão de começar de novo aos vinte deve, com certeza, ter repercussões eventuais, embora haja homens e mulheres capazes de manter a ilusão por muito tempo. Uma reestruturação que eu chamo de “maturação espiritual” é solicitada. Este processo é acompanhado por uma maneira diferente de vivenciar o tempo. Até a idade dos quarenta nós apenas temos um futuro; tudo é possível, a realidade ainda está para ocorrer. Agora, entretanto, aquele futuro adquire um horizonte: vinte e cinco anos para a aposentadoria e, então, o quê? Ademais, o tempo passa mais e mais rápido, contra um passado que cresce cada vez mais longe. A contribuição feita pela vontade de trabalhar se torna acentuadamente mais fraca (nós precisamos fazer mais esforço para atingir o mesmo resultado), especialmente para o trabalho com um conteúdo que muda rapidamente. O interesse por um trabalho no qual o conhecimento, a experiência de vida e a habilidade para elaborar julgamentos têm um papel aumenta — e nos últimos anos desta fase isto se aplica especialmente ao trabalho criador, para desempenhos superiores de uma complexa natureza espiritual. Isto é verdadeiro para todos os níveis de trabalho, e precisa tornar-se a base para uma saudável política na formação de um grupo durante estes anos. (LIEVEGOED, 1997, p. 66-67).

Martha Moers (1926) descreve o aprisionamento do eu como uma excessiva limitação do ego, guiada pela assertividade e o impulso do poder e voltada para o aspecto utilitário. Um pouco antes de atingir a idade do idoso, o homem atinge a crise



do momento decisivo em sua vida; passado isso, é necessário decidir como seguirá ao encontro conclusivo de sua vida.

Torna-se evidente o desafio que essa fase constitui como chance de maturação às pessoas, particularmente para aqueles professores, coordenadores, supervisores e outros que trabalham com jovens, pois é uma provação nesse momento. Nesse sentido, os que conseguiram e se auto educaram prosseguem liderando com facilidade; porém, os que ainda não superaram seu egoísmo terão dificuldades em ser aceitos. Logo, os que superaram a prova e se livraram de seu aprisionamento do eu prosseguem para se tornarem líderes aceitos pelos jovens; aqueles que falham nisso também falharam aos olhos dos jovens, que têm um belo senso para a autenticidade de uma pessoa ou para o erótico, para o agarrar-se a uma posição, ao conhecimento ou prestígio.

Em nenhum período posterior da vida está a constelação psicológica de novo tão favorável para uma avançada libertação de todo o enorme aprisionamento do ego e, portanto, também para o desenvolvimento da verdadeira simpatia e da vontade altruísta de ajudar como neste momento. (MOERS, apud LIEVEGOED, 1997 p. 68).

Nesse sentido, Lievegoed (1997) ressalta a questão das diferenças

[...] entre impulsos biológicos, necessidades psicológicas ou desejos e ambições espirituais ou direções da vontade. Na alma humana, as forças entram de dois lados e encontram-se mutuamente na vivência do próprio ser: instintos e impulsos “de baixo”, e ambição ou aspiração “de cima” (LIEVEGOED.1997, p. 68).

Na fase intermediária da vida todos os impulsos precisam ser encontrados pelo eu e confrontados na alma por aspirações superiores. O resultado é o desenvolvimento de diversos aspectos da alma humana, os quais, seguindo Rudolf Steiner (2004, 2005, 2008, 2010), são chamados de alma da sensação, da razão e da consciência.

Na década dos 40, todos esses aspectos da psique humana estão disponíveis para servir à vida que ainda tem de ser vivida. A pergunta principal então é: para que quero usá-los? O que, agora, tenho realmente de fazer nesta vida? Qual é minha verdadeira tarefa? A vivência de Lievegoed (1997) evidencia claramente a situação anunciada nessa fase da vida.

Uma ou duas observações pessoais não estariam deslocadas. Desde que tinha trinta anos eu me ocupei com o lado teórico destas questões. Eu sabia exatamente o que estava para acontecer e pensava que deveria atravessar a crise, quando ela viesse, com êxito total. A realidade se mostrou diferente. O conhecimento das coisas não liberta alguém de ter de vivê-las e sofrê-las quando a época chega. Por vários anos eu frequentemente ficava acordado metade da noite, pensando o que eu realmente deveria fazer, e onde se situava o verdadeiro trabalho de minha vida. No entanto, eu tinha um emprego interessante como psiquiatra infantil e como diretor de uma grande instituição para educação de crianças especiais: trabalho que eu tinha iniciado sozinho e no qual eu estava cercado de valiosos assistentes e colegas. E, contudo, a resposta veio de um lado tão inesperado que eu nunca teria sido capaz de imaginá-la por mim mesmo. O apelo veio da indústria, para me envolver com jovens operários não-especializados e mais tarde com o treinamento e a organização de seu trabalho. Com compreensão tardia, eu percebo que este era o meu verdadeiro leitmotiv: mas outros tiveram de formular-me a pergunta antes que eu pudesse reconhecer minha própria tarefa. O fato de eu ter estado esperando por isto, através de muitos anos de dúvida interna, tornou ainda maior meu entusiasmo pelo novo trabalho. (LIEVEGOED, 1997, p. 68).

É importante perceber que o destino vem do interior. As oportunidades acontecem no exterior, mas é preciso estar maduro e em sintonia com o chamado, pois ninguém é preservado desse processo de desenvolvimento. Estar ciente da crise nessa fase facilita, pois assim o indivíduo não procurará colocar a culpa em alguém ou em forças adversas do mundo externo pelo desconforto vivenciado.

O grande desafio é a realização de novas metas de vida não mais materiais, mas talvez mais de ordem espiritual – pois, se consigo estar em harmonia com as leis espirituais do cosmo, estarei em harmonia comigo mesmo. Um senso de responsabilidade pelos membros da nova geração vai crescendo e pode-se tentar promovê-los e gradativamente passar nossas tarefas cada vez mais para suas mãos.

#### 3.2.4.1.5.2 Fase da alma inspirativa, do espírito vital ou fase moral

Ocorre entre os 49 e 56 anos e corresponde ao oitavo setênio. É uma fase relativamente harmônica, de interiorização da fase anterior, com certos paralelos com a fase dos 7 aos 14 anos e a dos 28 aos 35 anos.

Na fase anterior o aprendizado se deu ao se perceber as correlações entre os fatos sob certa visão. Aqui, o aprendizado se dá ao se escutar as perguntas que são colocadas. Não importa o que se quer realizar (como na fase expansiva), mas sim, como se coloca frente a demanda dos outros. Torna-se mais sereno, se questiona sobre: se o que está sendo feito tem um valor para o mundo e para a humanidade. Nesse sentido, acaba fazendo seu atuar na vida sua filosofia. Apresenta-se de

maneira objetiva, distanciada e uma nova religiosidade lhe surge. A criatividade se amplia no trabalho, podendo se tornar um gestor bondoso, ou um “pai verdadeiro”, ou um “líder incontestável”. Não só para os filhos de sangue, mas também para muitos outros indivíduos que se aproximem para convivência.

Lievegoed (1997) expõe que nessa fase, o homem pode pressentir a aposentadoria como seu fim e entra em uma crise que pode significar um vazio maior ainda. A luta contra esse vazio é compensada por mais trabalho ou pela “segunda juventude”, que só pode levar a fracassos, aumentando a sensação de vazio e a possibilidade de doenças como infarto, câncer ou depressão.

No final da década dos 40 anos, a intensidade da crise diminui. Agora fica evidente se o indivíduo encontrou ou não algo novo; do contrário, as fases vindouras se tornam uma trágica linha de declínio da vida. Nesse caso, o indivíduo se agarra cada vez mais ao seu trabalho. Todo homem capacitado mais jovem, ainda em sua fase expansionista, torna-se uma ameaça. Torna-se cada vez mais necessário ao indivíduo “cantar de galo”, isto é, insistir sobre a suposta autoridade de sua posição nominal. Ele não é mais capaz de usar e adaptar-se a situações novas. Seu próprio passado e experiência de vida são idealizados. Ocorrem pensamentos como: “os jovens de hoje são um bando de inúteis, são mimados, ganham demasiado, são despuados e rudes, falta-lhes respeito”.

Para o homem que atravessou sua crise dos 40 anos, os anos 50 são uma liberação. O horizonte se expande e novos problemas de significado mais amplo se tornam visíveis. A vida se torna mais interessante e a distância para os pequenos problemas diários aumenta. O interesse na filosofia por trás da política é despertado e há uma nova e profundamente sentida alegria em ver os jovens crescendo em sua fase expansionista. O resultado final é que essa pessoa pode dar conselhos e oferecer apoio de uma maneira totalmente nova, e que é aceita. Como já foi assinalado: isso é da máxima importância naquelas profissões nas quais pessoas jovens recebem seu treinamento ou educação. Uma nova criatividade irrompe: se na idade de 35 anos alguém foi um advogado dotado ou um ativo superintendente, agora se torna um eminente jurista ou um sábio e equilibrado gerente. Para o homem que continua a crescer mental e espiritualmente, a metade dos 50 anos é um segundo pico em sua vida criativa. Ele já foi capaz de revisar e ordenar sua experiência, mas ainda tem a vitalidade para expressar essa ordem em seu trabalho. Esta é a idade do “líder eminente”.

A mulher, os sintomas da menopausa declinarem e está ser instalada a fase biológica feminina, pode-se detectar que o declínio biológico se instala e as forças vitais, retornam de maneira acentuada psiquicamente, onde algumas mulheres apresentam sentimento de libertação lidando com naturalidade ao fato e organicamente sem sintomalogia, entretanto outras mulheres que não elaboraram a menopausa como fim de uma fase e início de nova fase, acabam por evidenciar esta como um caminho negativo que se reflete na sensação de que agora é tarde: “nunca tive tempo para nada”, “agora acabou”, apresentando rigidez consigo mesma e no trato com os outros, chegando a comportamentos tiranos. A força vital impulsiva é redirecionada para atividades, vivências, comportamentos, pensamentos e percepções sem o calor da vontade entusiasmada com a presença do outro se manifesta pelo distanciamento social. E nos momentos que a força vital se manifeste, pode atuar de maneira intensiva colocando toda sua força nos cuidados da casa, limpando coisas que já estão limpas, tirando a poeira de onde não há poeira, tiranizando qualquer um que se aproxime o suficiente, queixando-se incessantemente de que ela é uma vítima da montanha de trabalho que tem de executar (LIEVEGOED, 1997).

Em profissões árduas, tais como o ensino e a enfermagem, é inteiramente justo que a mulher que teve longa carreira profissional seja capaz de aposentar-se aos 60 anos, de forma a ter tempo e energia suficientes para construir uma nova vida para si mesma, depois que sua vida profissional se encerrou. Muitas vezes, o que acontece é que o profissional não desenvolveu condições de se descobrir individualmente e, quando chega na fase da aposentadoria, acaba por adoecer, pois perde o papel que lhe mantinha como alguém que tem um significado.

Em contraste com a mulher feroz e amargamente mergulhada em seu trabalho, há também mulheres que atravessam a crise da menopausa com uma visão positiva da vida e alegremente acham que podem novamente agarrar a toda espécie de coisas e que podem, ao menos, perceber um novo aspecto de seu *leitmotiv*. Gratas pela fase passada, onde foram capazes de ser úteis a outros, agora elas encontram uma nova tarefa na vida social: assumem a jardinagem com novo entusiasmo ou se voltam a um instrumento musical há muito esquecido, por exemplo. Com modéstia e charme, ela seguramente irá mergulhar em uma nova tarefa como avó, criando um ambiente no qual a segunda geração possa sentir-se segura e aquecida e onde possa ouvir histórias tão dotadas de vida como em nenhum outro lugar. Como mulher, pode

se tornar “mãe universal”. Ela saberá abençoar, se aprendeu a rezar e venerar entre os 7 e os 14 anos.

A crise dos 56 anos e a andropausa masculina com aspecto de caráter mais psíquico, que não significa perda de potência (que para alguns ocorre mais cedo, para outros só muito mais tarde), aparece ao final dessa fase. É como um lutar contra si mesmo e contra tudo; é uma tormenta num copo de água e geralmente de mais curta duração que a crise da mulher.

Após os 50 anos, as diferenças sexuais vão se apagando; homem e mulher ajudam-se a superar essas fases de menopausa e andropausa. Se o casal encontra novos valores espirituais, pode ocorrer um aprofundamento no relacionamento. O conhecimento da individualidade do outro nasce aos 30 anos e amadurece aos 50. Criou-se uma fidelidade capaz de transpor a morte. Não se pede mais, se dá.

#### 3.2.4.1.5.3 Fase da alma intuitiva, do homem espírito ou mística

Ocorre entre os 56 e 63 anos e corresponde ao nono setênio. Na primeira metade da década dos 60 anos, próximo da idade de 56 anos, novas nuvens começam a formar-se no horizonte. O alto platô sobre o qual a vida se desdobrou fornece uma boa visão em todas as direções, mas foi principalmente uma vista dirigida para o mundo exterior. A visão é agora novamente voltada para dentro. É como se, apesar de tudo, todos os valores da vida tivessem de ser revividos existencialmente. É uma idade pré-senil e enfatiza a confrontação com o fim da vida, agora genuinamente à vista, ou pelo menos com a realidade da aposentadoria.

Essa fase, que precede a aposentadoria ou na qual ela se inicia, é bastante mística, muitas vezes com problemas de saúde e de difícil aceitação psíquica. É a pré-senilidade: as folhas do outono caíram, começa o inverno. Nesse período se reavalia valores e se olha para trás vendo como foi a vida, o que foi alcançado e o que se deixou de alcançar. O que levará de tudo isso para além da morte? Nessa fase, “quanto tempo perdi”, “não há mais tempo” e “só espero me aposentar para...” são expressões comuns.

No relacionamento, muitas vezes palavras não são mais necessárias, mas sentar-se juntos em silêncio para ver o pôr-do-sol expressa a harmonia em que os dois se encontram. Se essa harmonia não foi encontrada, o casal se irrita

constantemente com os costumes do outro (por exemplo, a maneira de assoar o nariz, de roncar, de comer) e a vida dos dois pode se tornar difícil.

É possível que surja um sentimento de um novo e difícil período. Entretanto, novamente tudo tem que passar por uma metamorfose transformativa, um eterno vir a ser. Não que os valores que tenham sido encontrados estejam começando a tremer ou ser abalados, mas torna-se claro que ainda não estão verdadeiramente sob posse do indivíduo. Se perguntarmos a nós mesmos com toda a honestidade: o que eu estaria realmente habilitado a levar através dos umbrais da morte como os frutos de minha vida? Então muito daquilo que agora está ligado a conhecimento, *status* e experiência teria de ser abandonado. Algumas pessoas vivenciam o início desse período como uma premonição de ainda maiores provas; outras o veem como uma série de tarefas a serem esperadas, com as quais prefeririam não ser confrontadas. Para o homem, também, sua profissão frequentemente produz uma série de desilusões.

Qualquer um que tenha atingido a idade de 60 anos é encarado como “passando o resto de seus anos” (LIEVEGOED, 1997, p. 72), mesmo que ainda esteja fazendo seu trabalho com perfeição e para a satisfação de todos. Ainda uma vez ele tem de reconciliar-se consigo mesmo para abdicar daquilo que construiu por si só e que será certamente continuado de forma diferente por aqueles que o sucederem. Somente agora esse desprendimento está se convertendo em realidade: até aqui não era mais que uma teoria.

Torna-se urgente preparar-se para o que ainda se espera alcançar, o que se terá de deixar e o que ainda se será capaz de terminar. Há uma compreensão cada vez mais ansiosa de que isso é menos do que se tinha pensado até agora. O passado corre em retrospectiva: é incrível que alguém tenha gasto tanto tempo em trivialidades – “se apenas eu tivesse mais tempo diante de mim, tempo que eu deixei escapar entre meus dedos como areia”; “não existe mais um longo futuro para mim nesta vida”; mas o que, a despeito disso, pode provar ser duradouro?

Em certo sentido, o desenvolvimento da vida do indivíduo chegou a uma conclusão temporária na idade dos 63 anos. Bebê, criança em idade escolar e adolescente, juntos eles constituem a juventude, na qual tanto nos é proporcionado. E como é usual, o presente do mundo é sempre uma mistura de alegria e tristeza, de ajudar e impedir a experiência. Os esforços mentais vitais, objetivos e espirituais fizeram da fase expansionista um período no qual muito poderia ser dado ao mundo

na forma de trabalho, amizade e animosidade, comandando e obedecendo, mas na qual também era possível e necessário interiorizar e apropriar-se de experiências passadas, culminando em uma personalidade madura, sabendo o que quer e seu valor.

Crise e involução, o auge nos 50 anos e, ainda mais uma vez, o teste final tornaram a pessoa um ser maduro, que desenvolveu o sentido da diferença entre esperteza e sabedoria, entre habilidade orgulhosa e modéstia. Um período final, antes da idade dos patriarcas, capacita-o a fazer o balanço e a se acomodar ao fato da idade com disciplina e concordância, mas também com extrema atividade interior, a qual finalmente será capaz de levar à bondade, mas também com capacidades declinantes e com enfermidades físicas e dependência de outros. É preciso aprender a viver com sua própria decadência ou será permitido morrer com boa saúde? Essas são perguntas muito reais para aqueles que se preparam para o período da velhice.

Para algumas pessoas, essa fase da vida configura uma questão de agarrar-se desesperadamente a uma vida que está gradualmente se apagando. Nessa época é possível ter o encontro da realidade espiritual verdadeira, daí a denominação de “fase mística”. A pessoa pode se tornar um verdadeiro “guru”. Não é à toa que os papas, mas também dirigentes de países ou regentes de orquestra, costumam ter idades avançadas, aproveitando o novo órgão perceptivo que só a fase da sabedoria permite desenvolver.

Novamente, se está isolado, dentro de si mesmo, e olhando criticamente ao redor, ou emanando a verdadeira luz que agora foi interiorizada. É a fase da abnegação (se no primeiro setênio conseguiu-se desenvolver a confiança básica). Porém, a pessoa pode também ter se tornado amargurada, avarenta e cheia de rancor. Questões como essas emergem: será que morrerei sadio, ou ainda terei que aprender a conviver com uma doença?

A percepção externa diminui, mas a vida interna pode aumentar incrivelmente – daí a possibilidade de desenvolvimento artístico. O artista não se aposenta. É possível que escreva sua biografia, avaliando perdas e ganhos e descubra o que falta ser desenvolvido. Qualquer momento da vida é tempo de começar e de trabalhar sobre algo que a vida oportunizou desenvolver anteriormente.

Em sua idade avançada, Goethe (apud LIEVEGOED, 1997) descreveu as fases da vida nestes termos: a criança é um realista, o jovem um idealista, o homem adulto um cético, o homem idoso um místico!



### 3.2.4.1.6 Fases finais

Esse é o período das fases finais ou a pausa para consolidação e, na sequência, há a colheita dos frutos e devolução à humanidade. Burkhard (2009) explica que após ter completado os nove ciclos, o ser humano se liberta das influências planetárias com as quais se relacionava, na perspectiva da cosmovisão steineriana, não mais atuando nem de forma positiva, nem de forma negativa. Para muitos, essa fase após os 63 anos significa a morte; para outros, começa uma fase bastante produtiva.

Nessa fase o idoso que na fase anterior, entre 56 e 63 anos estava já doentio ou mesmo doente, agora pode se tornar são novamente. Claro que isso irá depender de como vivenciou sua infância. É muito comum o idoso não viver o presente ou o ontem, mas sim viver épocas anteriores da infância e da juventude. Uma certa morosidade de pensamento e ações é natural, bem como a inflexibilidade para com mudanças e costumes. A importância das refeições regulares e o prazer com as mesmas, são aspectos que devem ser considerados e igualmente importante é uma garantia de sobrevivência financeira (para poder ter a devida serenidade). Muitos idosos cultivam flores e o seu jardim passa a ser novamente importante; ou então confeccionam brinquedos para netos e netas. Estar avô ou avó pode ser um aspecto importante para a senilidade. E quais são os netos que não gostam de escutar contos de fada que o vovô ou a vovó sabem tão bem contar?

Com o passar dos anos os órgãos dos sentidos vão se fechando para o mundo exterior e a vida interior dos idosos passa a ser a parte mais importante. Evidenciando que quanto mais rica for sua vida interior, melhor se sentirão. Ao passo que se ficaram voltados apenas para o materialismo, a mesquinhez em relação às suas posses, podem se tornar excessivamente rígidos e distantes nas relações. Gradativamente, à medida que as forças físicas vão diminuindo, a luz interna pode crescer; a luz externa da criança se interiorizou totalmente no decorrer da vida e o idoso começa a luzir de dentro, cumprindo a sua evolução de ser humano na Terra e levando essa luz metamorfoseada para além morte, de volta ao cosmos. O medo da morte, que em muitos já existe desde a juventude, pode ser superado em grande parte pela consciência dos acontecimentos que ocorrem com a alma e o espírito após a morte.

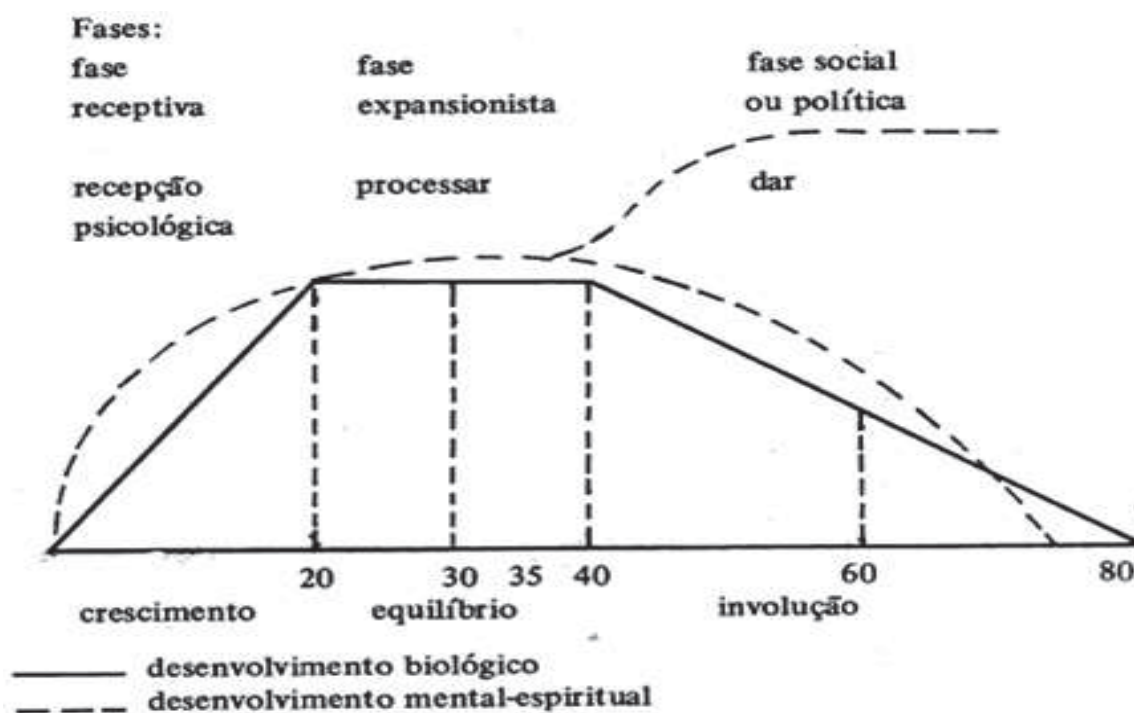
Lievegoed (1997) frisa a importância de ajudar os idosos a ter um entardecer fértil e criativo para suas vidas. Estimular uma cultura doméstica para os idosos

através de tornar os ancionatos centros de cultura, com palestras, noites musicais e cursos criativos, nos quais outras pessoas do entorno fossem capazes de participar. Isto funcionaria nos dois sentidos: as pessoas da localidade teriam um centro no qual coisas interessantes estariam acontecendo e os idosos manteriam seu contato com um mundo vivente, visto que pessoas idosas que levam uma vida ativa gozam de melhor saúde do que aquelas que permanecem ociosas na frente da televisão, do computador ou do rádio. É sabido que muitos dos grandes artistas produziram seus melhores trabalhos muito após terem passado seu septuagésimo aniversário. Quando se observa os âmbitos em que indivíduos se mantêm trabalhando, nota-se que escritores, pintores e músicos foram muito mais capazes de continuar trabalhando do que cientistas e homens de negócios. O que confirma ser a criatividade no idoso possível, pois muitos com seus mais de 80 anos pintam, escrevem e criam coisas maravilhosas para si mesmos e para os outros, sendo que muitas vezes outros seguem suas pegadas, com graus variáveis de sucesso externo, mas em todos os casos com enorme ganho interno. Com o aumento da idade o caminho introspectivo progride, enquanto a percepção do que ocorre no exterior declina. A sabedoria do idoso situa-se em um mundo atemporal; basta observar as vitórias da humanidade: “o sumário da essência da vida e o encontro com um mundo atemporal de valores e significâncias!” (LIEVEGOED, 1997, p. 74).

#### 3.2.4.2 Síntese do desenvolvimento biológico, psicológico e espiritual

Lievegoed (1997) ilustra, no diagrama apresentado na FIGURA 9, uma contribuição sobre o desenvolvimento psicológico através de processos complexos e qualitativamente tão diferentes durante as fases da vida.

FIGURA 9 – DIAGRAMA DO DESENVOLVIMENTO PSICOLÓGICO



FONTE: Lievegoed (1997, p. 39).

Percebe-se um declínio das forças biológicas e a possibilidade de as funções mentais espirituais serem encontradas pelo indivíduo. Esta passa com equilíbrio pela fase intermediária, direcionando seu interesse pelas artes, ciências, natureza e assistência social, conseguindo viver de maneira crescente a partir de uma fonte espiritual. Se, ao contrário, continuou preso às questões materiais e suas funções mentais vitais estão em declínio, o indivíduo passa a viver em uma situação trágica e pode se deixar sucumbir por situações de máxima inadequação.

Ao final da fase intermediária, e se durante o seu desenvolvimento psicológico se abrir para o aprendizado através das funções mentais espirituais, pode-se esperar que o trânsito para a fase da existência humana madura dar-se-á de maneira natural, pois o equilíbrio aprendido leva à aceitação do desgaste físico maior, a encontrar o ritmo adequado ao seu organismo físico; a treinar a contenção e desenvolver o amor e aceitação do próprio destino e assim aceitar e ajudar a desenvolver o destino dos outros. No caso do trabalho, seria o desenvolvimento dos colaboradores. Na vida social pode começar uma nova fase, na qual a experiência acumulada pode ser repartida com aqueles que estão à sua volta e podem desenvolver, com as equipes de trabalho, planos de ação em que todos podem executar trabalhos respeitando seus potenciais e desenvolver suas capacidades. No relacionamento mútuo, pode-se

desenvolver o verdadeiro amor espiritual, que transcende qualquer egoísmo, a tal ponto que ambas as individualidades têm lugar.

A fase social ou fase do comportamento político que se inicia após os 40 anos pode surgir como possibilidade, diante desses processos tão complexos do desenvolvimento humano.

Na Figura 9 observa-se que os ritmos biológicos no desenvolvimento têm seu mais profundo efeito no período anterior à maturidade; o desenvolvimento psicológico se manifesta com lógica própria mais claramente durante a fase intermediária; o desenvolvimento espiritual é característico da fase final da vida.

No tópico seguinte será abordada a metodologia da Formação Continuada em Psicologia e Psicoterapia Antroposófica (FCPPA).

### 3.3 CONCEPÇÃO METODOLÓGICA DO CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM PSICOLOGIA E PSICOTERAPIA ANTROPOSÓFICA

No sentido de incentivar e promover uma educação ampliada que reflita e considere o despertar da vontade de aprender e de desenvolver o sentido da coerência, a FCPPA adotou a metodologia e didática de Houten (2011), que se fundamenta na imagem de homem da teoria antroposófica.

Entende-se que, ao promover através de sua metodologia a aprendizagem, é possível proporcionar ao adulto condições necessárias para colocar-se como seu próprio enigma. Assim, no exercício de encontrar-se consigo mesmo com apoio da ciência natural ou sensorial, considera-se que essa abordagem possibilita ao ser humano diferenciar-se corporeamente da natureza terrena e se perceber como um ser pensante ao se reconhecer humano, bem como reconhecer-se organicamente como pertencente à espécie *homo sapiens*, a qual representa, como um ser de consciência objetiva e lógica, diante do mundo exterior ou do mundo corpóreo. Nessa busca do encontrar-se consciente ou não, como ser objetivo no mundo com vontade e sentido de verdade, pode se tornar conhecedor de talentos e potencialidades que nutre e manifesta no aprender profissional, respeitando sua competência para atuar profissionalmente e mostrando-se capaz, bem como se reconhecendo como individualidade diante da sociedade, expressando sua forma de pensar.

Cabe considerar alguns aspectos metodológicos e didáticos básicos envolvidos na educação de adultos, antes de expor a metodologia e didática do processo de aprendizagem do adulto segundo Houten (2011).

Conforme explanado anteriormente na Introdução desta pesquisa, considera-se que promover o sentido de verdade e o despertar da vontade são princípios fundamentais para a educação de adultos.

### 3.3.1 Princípios fundamentais da educação de adultos

Há dois princípios fundamentais da educação de adultos. O permanente despertar da vontade do adulto de aprender como a meta fundamental a ser atingida é o primeiro princípio. O segundo princípio fundamental apresenta-se como polaridade ao anterior, o qual deve ser desenvolvido constantemente; trata-se do sentido da coerência, um sentimento pela verdade.

A vontade de aprender pode ser gerada; mas um sentido, e especialmente o sentido de verdade, não é experimentado até que se expresse ao ser usado, pois só gradualmente aprendemos a confiar que nosso sentido de verdade nos levará de fato a uma realidade.

O educador de adultos deve fomentar o encontro com os dois princípios primordiais: vontade de aprender e o sentido de verdade, que devem ser vivenciais e depende do aprendiz. Esses se complementam, se fortalecem e se confirmam mutuamente:

Aprendizado, desenvolvimento, mudança – todos pertencem um ao outro e são três aspectos de um processo que constitui o esforço vitalício da humanidade para se tornar um ser humano. Este é um processo que nunca acontece espontaneamente, mas sempre precisa ser reavivado deliberadamente. (HOUTEN, 2011, p. 13).

Para o desenvolvimento do sentido de verdade é necessário confiar no próprio pensamento e na atividade formadora de julgamentos, os quais são usados para seu reconhecimento do livre pensar; sem esses elementos, qualquer aprendizagem adulta se tornaria inútil (STEINER, 2009). Através do pensamento teórico humano, a matéria, substancialidade, é levada ao seu fim; através de seu pensamento moral, matéria e energia cósmica são imbuídas de nova vida. O mundo natural morre no homem, no campo moral e um novo mundo natural nasce.

A transmissão de conteúdo enquanto teoria, a educação do sentimento ou a pesquisa ou vivência sensoperceptiva e a disciplina dos impulsos ou a prática são aspectos inerentes e condicionantes a serem integrados e equilibrados para o verdadeiro ato cognitivo ou do educar. Houten (2011) aponta o despertar da vontade livre como princípio básico para o aprender relacionado à natureza do Eu (Si mesmo), que inicialmente se manifesta como força ou energia vital ligada à formação corpórea. É no elemento calórico que se unem ao Eu (Si mesmo) e à vontade; por isso, o estímulo desse processo é fundamental para o aprendizado.

Existe um calor corpóreo que acompanha toda a atividade do corpo; há também um calor primordial, espiritual, que surge quando esse Eu desenvolve entusiasmo pelo belo, pelos valores, pelo verdadeiro, pelo bom, dentre outros. Assim, o Eu vive no calor, mas também produz calor como produto do entusiasmo, que leva à ação, unindo Eu e Vontade. Logo, a vontade desperta, emerge da ação entusiasmada. Steiner (2020a) descreve esse calor como a conexão entre o corpo e a alma:

A conexão do homem com o universo só pode ser entendida se o físico for traçado até o estado rarefeito em que a alma possa estar diretamente ativa no elemento físico rarefeito, como por exemplo no calor. Então é possível encontrar a conexão entre corpo e alma. A vida da alma não será revelada como tal. Mas se a substância corporal é rastreada de volta ao calor, uma ponte pode ser construída a partir do que existe no corpo como calor para o que funciona a partir da alma para o calor do organismo humano. Existe calor tanto dentro como fora do organismo humano. Como ouvimos, na constituição do homem o calor é um organismo; a alma e o espírito, se apoderam desse organismo de calor e, por meio do calor, tudo o que se torna ativo, que interiormente experimentamos como moral como fonte do poder criativo mundial. Ideias morais, ou ideias de caráter moral-religioso, que nos entusiasmam e se tornam impulsos por ações, funcionam como poderes criativos do mundo. (STEINER, 2020a, p. 43).

Ao aprender, o adulto aprendiz é sustentado por unidades de vontade biológica ou ligadas ao corpo que se agitam interiormente, conscientes, semiconscientes e inconscientemente e se manifestam interessadamente como impulsos para o conhecer, o desenvolver-se e para transformar-se.

O impulso do conhecimento é o mais consciente e serve de base, pois conhecer é um contínuo crescer para dentro das profundezas do mundo. Serve de elo para entender o mundo e a nós mesmos; em primeira análise, apresenta-se como um enigma. Na aquisição do conhecimento crescemos continuamente naquilo que é a

fundação do mundo, ou seja, em um processo contínuo baseado no impulso de conhecimento.

O impulso do desenvolvimento é uma força anímica básica que forma e transforma a alma continuamente por meio de polaridade, de intensificação e de metamorfose vivida pelo ser humano em sua biografia através de suas fases. Essa vontade de se desenvolver, de constantemente querer mudar, vive como força propulsora no processo do aprender.

O impulso para melhorar é o mais velado, mas é o mais importante. É o sentido de que tudo pode ser feito melhor. É sabido que se está sempre a caminho e ainda longe de ter atingido o total desenvolvimento do ser humano.

Dispor de didática promotora do despertar desses três impulsos no aprendiz é tarefa do educador para atingir as metas do despertar da vontade livre de aprender. Tal vontade deve ser constantemente alimentada por esses três impulsos básicos, que se ligam à segunda meta – o sentido de verdade –, pois um adulto prima por independência, autonomia interior e atuação genuína.

### 3.3.2 As três barreiras ao aprendizado

Segundo Houten (2011), ao aprender ou nos transformar durante um processo de aprendizagem surgem três barreiras que podem ser experimentadas, principalmente na atividade do pensar, no mundo dos sentimentos e na atividade da vontade ao agir do aprendiz. Tais obstáculos são vivenciados diferentemente: como barreira intransponível, como abismo que provoca medo, e como sentimento forte de antipatia ou de impotência. Essa vivência é frequentemente acompanhada por sentimentos de insuficiência, de inferioridade e de fraqueza, dentre outros. Para confrontar esses sentimentos, contemplá-los e reconhecê-los corretamente, se faz necessária, a coragem.

Nesse processo, percebe-se que a contemplação imaginativa possibilita uma compreensão muito mais profunda dos sentimentos do que a contemplação analítico-intelectual. O mundo dos sentimentos orienta-se para dois lados: para o da vida dos pensamentos e para o da vida da vontade; por isso, é importante aprender como iluminar sentimentos problemáticos com o pensar imaginativo e como fortalecer com a vontade os sentimentos positivos. Quando compreendido ou descoberto, o aprendizado essencial ou realmente transformador acontece se as barreiras do



aprendizado forem vencidas ou superadas, enobrecendo, aprofundando ou enriquecendo o mundo dos sentimentos, bem como conquistando uma habilidade ou uma capacidade que não se tinha antes.

Todo curso que supervaloriza o trabalho numa única barreira fará com que o participante fique desequilibrado, além de submetê-lo a inúmeros perigos: excesso de ênfase do intelectual sem a relação correta com a ação prática; treinamento de habilidades sem qualquer compreensão real de seu propósito ou significado; e intelectualização e treinamento sem inclusão de elementos pessoais como avaliação, conexão e qualificação da vida dos sentimentos. Tudo isso levará a distorções de natureza duvidosa, a um endurecimento, a um unilateralismo e a um comprometimento do verdadeiro e plenamente humano processo de aprendizagem.

Como o ser humano tende a enfatizar demais uma das três barreiras, acaba tendo dificuldade de manter o equilíbrio no trabalho. Por exemplo, uma pessoa intelectualmente dotada tenderá a ignorar a barreira dos sentimentos e evitará praticar, enquanto um "fazedor" prefere não lidar com a teoria. Assim, os educadores podem fortalecer uma disposição unilateral, em vez de equilibrar e harmonizar o aluno pela sua maneira de ensinar. Nesse sentido é vital trabalhar pela inclusão e luta por um equilíbrio das barreiras, tanto na educação de adultos como em qualquer processo de aprendizagem, pois tal esforço terá um efeito salutogênico e permitirá descobertas surpreendentes que podem desenvolver as mais elevadas faculdades espirituais.

A barreira do pensar situa-se entre a compreensão que se tem do mundo e o Eu racional. Ela é como um limiar que obstrui o acesso à realidade espiritual do mundo. Na melhor das hipóteses, nossos modelos de pensamento podem abrir uma parte da realidade para nós. Ao mesmo tempo, no entanto, estão encobrendo outras realidades. São frequentemente chamados de "modelos reducionistas" e "conceituais".

O homem cognoscente sempre se depara com novos enigmas ao tentar compreender o mundo, os quais lhe permitem tomar consciência dos seus bloqueios cognitivos, que surgem como barreiras próprias de pensamento criadas através de suas inclinações ou educação. Na intenção de superação da barreira do pensar, é preciso trabalhar: tendo uma atitude básica para todos os fenômenos, que queira questionar e investigar em vez de passivamente absorver o conhecimento; ter a compreensão que, em vez de impor à realidade modelos feitos pelo homem, precisam mudar para que a realidade do mundo lhes possa revelar a sua verdade. Qualquer

crença de que há apenas uma ideia ou método certo – o nosso próprio – é enganosa. No aprendizado, nossa capacidade de observar objetivamente com todos os doze sentidos é tão importante quanto desenvolver nosso pensamento; apenas os dois combinados podem levar à verdade; temos de aprender a distinguir entre o que sabemos e o que compreendemos. O questionamento: “o que eu apenas assumi, e o que é que fiz de meu?” conduz à percepção de que, para realizar a verdade plena, as outras duas barreiras devem ser atravessadas também.

Os educadores de adultos nunca podem satisfazer a todos, simplesmente porque todos têm uma maneira diferente de pensar. Isso, no entanto, requer que eles se tornem conselheiros para os problemas que resultam dos encontros no limiar do pensamento, ajudando o participante a superar sua unicidade. Por isso o educador deve, junto com o participante, primeiramente ajudá-lo a descobrir os seus bloqueios; em segundo lugar, aconselhar sobre o que fazer exatamente para ultrapassá-los; e, em terceiro lugar, deve acompanhá-lo em sua prática. Assim, o participante desenvolve a capacidade de se colocar diante do mundo cada vez mais aberto, sem barreiras para que a verdade do mundo se expresse nele. Para o adulto é muito mais importante obter ajuda para conseguir lidar com as barreiras do pensar do que assimilar muito conteúdo de maneira imperfeita e passiva.

A barreira do sentimento está entre o Eu e a compreensão que o indivíduo tem de si mesmo. Não é um relacionamento entre o Eu e mundo, mas um relacionamento entre eu Racional e o eu (Si mesmo).

O homem quer entender a si mesmo e, em primeiro lugar, seus sentimentos. No processo de aprendizagem, experiências, antipatias, simpatias, qualquer aspecto relacionado às emoções se expressará em sentimentos. Nesse processo encontra-se um limiar, uma resistência que se expressa em sentimentos. Abordar essa resistência de forma cognitiva, ou mesmo com a vontade de mudar, parece ser particularmente difícil para muitos participantes. Os educadores também parecem relutantes a esse respeito e não consideram a barreira do sentimento como parte essencial do processo do aprendizado, muitas vezes a negligenciando.

Na prática, frequentemente se ouve: “isso é muito subjetivo”; “é muito pessoal”; “os adultos devem ser deixados completamente livres”; “egoísta”; “muito íntimo”. Tais afirmações revelam que os próprios educadores têm enormes dificuldades com suas barreiras de sentimentos, sendo confrontados com seu próprio limiar. É preciso encontrar um caminho criativo para que o participante consiga lidar

com sua própria barreira de sentimento, que acompanha continuamente os processos do aprendizado.

Dois elementos básicos da aprendizagem acontecem no reino médio do sentimento: as atividades da “alma que experimenta” e da “alma que julga”. Um processo de aprendizagem através do qual não nos unimos de forma pessoal e experiencial não pode contribuir para o desenvolvimento humano, tampouco um processo de aprendizagem que não envolva o julgamento independente.

A superação da barreira do sentimento não se refere tanto a conseguir abrir passagem, como o pensar ou uma prova de coragem, como ao querer. Pelo contrário, trata-se de promover a mudança em si mesmo. O real desenvolvimento tem lugar na vida dos sentimentos. Os sentimentos inaceitáveis não podem ser suprimidos à força, mas também não podem ser simplesmente vividos em plenitude. Em nenhum dos casos há mudança.

Houten (2011) considera que na literatura sobre educação de adultos há pouco sobre o caminho de aprendizagem para o autoconhecimento. A literatura sobre ciência espiritual, por outro lado, tem muito a dizer sobre o caminho de desenvolvimento ou espiritual, uma vez que a barreira do sentimento é o verdadeiro limiar interior para o mundo espiritual.

Os educadores de adultos necessitam se familiarizar com a natureza desse limiar entre as almas consciente e inconsciente e o processo de aprendizagem. Precisamente porque se está tocando na esfera pessoal, é necessária uma atitude amigável e compreensiva que não critique, condene, culpe ou repreenda. Isso, porém, só é possível se o educador de adultos, em sua própria vida sentimental, tiver chegado a uma certa maturidade, tendo primeiro trabalhado o “aprender a aprender”. Trabalhar em todas as três barreiras levará o aluno ao autoconhecimento.

Como indicação para a barreira do sentimento enfatiza-se que, no processo do aprendizado, todos os participantes devem compreender como é importante acompanhar construtivamente, e ao mesmo tempo aprendendo, as infindáveis resistências do sentimento. Toda manifestação não superficial do sentimento é importante e essencial, quer exprimir alguma coisa, deve ser levada a sério e pesquisada, até que possa incorporar-se ao processo do aprendizado a mensagem que quer ser expressa; é necessário ter uma compreensão própria profunda das etapas de seu desenvolvimento biográfico e também fazer uma ideia das maneiras como a alma, de crise em crise, prossegue em seu desenvolvimento, o que engloba

o aprendizado por meio dos sentimentos. Isso é de suma importância para que seja desencadeado um processo de aprendizado que apele para a personalidade inteira. Nesse sentido, o educador de adultos deve manter conversas de apoio cuja principal qualidade é ouvir com verdadeiro interesse. Faz parte da educação de adultos exercitar a “conversa de apoio”; entretanto, certa coragem é necessária para adentrar essa delicada área do limiar do sentimento. Há muito a fazer, o que é embaraçoso e difícil, mas também inesperadamente belo e positivo, pois trabalhar esse aspecto geralmente proporciona libertação e um certo grau de maturidade interior. A experiência de que o sentimento de vida em si pode se tornar uma faculdade de conhecimento e compreensão deve acender o desejo de passar pela educação da sua vida do sentimento. Novamente frisa-se que essas abordagens se aplicam tanto ao educador como ao educando adulto.

A barreira da vontade se refere à relação do Eu racional com o mundo. O Eu racional quer agir, dizer alguma coisa no mundo, quer formar, transformar, exprimir-se, fazer, realizar algo; a tudo isso se opõe uma resistência da vontade dentro dele. Apesar de haver muitas pessoas que aprendem fazendo, que conhecem alguma coisa através da compreensão ativa no mundo, que andam por um chamado caminho de descobertas ou preferem avançar por meio de experiências, observa-se que nesse limiar é bastante comum surgir uma paralisia da vontade. Nas atividades dirigidas evidencia-se uma paralisia da vida volitiva, que impede a aproximação ativa das resistências no âmbito das ideias, do sentimento e da vontade. Existe, assim, a tendência para um condicionamento em nosso aprendizado, o qual impede a independência do aluno.

O caráter fundamental da resistência na vontade é a força do medo que permanece um pouco escondido; trata-se de um medo que vive na vontade e que se expressa como uma ansiedade na vida de sentimento e uma incerteza na vida intelectual. Uma queixa frequentemente ouvida nas instituições de educação de adultos é que a vontade dos alunos de aprender é muito fraca, que os estudantes têm pouca resistência, desistem rapidamente, preferem evitar dificuldades, permanecem espectadores passivos; que são incapazes de se comprometer, fazem apenas o que é emocionalmente agradável, e assim por diante.

Seguem-se algumas indicações de como é possível despertar a vontade: as atividades artísticas podem ser muito eficazes, uma vez que falam ao elemento formativo e criativo das pessoas que unem a alma ao som, cor, palavra, movimento e

outros; o trabalho em grupo leva a um forte engajamento, principalmente nos grupos de estudo, pois percebe-se que são bem sucedidos para movimentar a vontade, do que quando a pessoa conta só consigo mesma; as atividades com projetos como método de aprendizado trazem bons resultados; e a estrutura do processo de aprendizagem em si também afeta a vontade humana: apresentações apenas de conteúdo suscitam antipatia; o subjetivo, o elemento pessoal, tem um efeito envolvente. A estrutura do processo de aprendizagem, por outro lado, pode afetar a vontade.

Considerando que o processo de aprendizado do adulto deve se dirigir ao homem de forma integral, impõe-se a tarefa objetiva de reconhecer as três barreiras do aprender, manipulá-las equilibradamente e fornecer ajuda concreta ao participante para superá-las.

### 3.3.3 Os três caminhos do aprendizado

Em sua metodologia, Houten (2007) ocupa-se com o aprendizado do adulto em três caminhos, os quais promovem a aprendizagem a aprender, a aprendizagem com o destino e a aprendizagem da pesquisa espiritual.

Os caminhos abordados por Houten (2007) foram adequados à finalidade do aprendizado profissional, os quais junto com os outros dois caminhos estão considerados no projeto pedagógico do curso de FCPA. Tendo em vista abrangerem a tríplice entidade humana em sua aprendizagem e seu desenvolvimento integral, elemento primordial, diferencial e contributivo da Formação, esta metodologia não se aplica somente para o curso de formação de psicólogos, mas serve de base para qualquer atividade na qual se anseie promover verdadeiramente a educação.

Ao projeto pedagógico do curso de Formação Continuada em Psicologia e Psicoterapia foram agregados e integrados elementos da Psicologia inspirada na Antroposofia, como forma de significar a alma e seu âmbito enquanto elemento constitutivo humano diferenciado quanto à função e finalidade dos aprendizados observados no corpo e no espírito. Como forma de tornar evidente tais diferenças, optou-se por partir da realidade objetiva observada pela pesquisa científica, também metodologicamente orientada pela Fenomenologia, ao caracterizar os três caminhos de aprender como formador, informador e transformador.

### 3.3.3.1 Caminho da aprendizagem escolar

O Caminho da “aprendizagem escolar” ou “aprendizagem profissional”, o mais evidente, compreende todo o aprendizado necessário para enfrentar a vida profissional, a qual ocorre em situações organizadas do aprender, como: centros de formação, institutos de educação, universidades, cursos profissionalizantes, seminários, classes escolares e até mesmo em empresas onde, durante o trabalho, são inseridas frequentemente curtas situações de aprendizado.

Trata-se de um processo de aprendizado conscientemente planejado para um determinado período. Independentemente de ser um plano bastante livre ou muito rígido, sempre existe um planejamento para o curso, que ocorre distribuído em etapas, estruturadas em horas-aula, dias, semanas, meses e anos letivos. Esse processo de aprendizado é acompanhado e transmitido por educadores de adultos ou professores considerados aptos para o ensino. Seus objetivos são extremamente variados: ciência, profissionalizante, conhecimentos gerais, artes, cursos curtos que desenvolvem capacidades específicas e têm uma meta de aprendizagem conscientemente dada.

Aprendizagem Profissional será a expressão usada nesta dissertação para denotar o caminho básico nessa direção, o qual fornece a base para os outros dois caminhos de aprendizagem e depende de capacidade de uso do Eu independente. Os doze sentidos foram utilizados como elementos integradores para o fortalecimento e a promoção da consciência e racionalidade sadia, para orientar e transformar os sete processos vitais orgânicos em sete processos de aprendizagem conscientes, para que a Aprendizagem Profissional ocorra de maneira adequada.

Visto que a ciência e suas aplicações estão se desenvolvendo de modo constante e como a configuração psicológica do ser humano também está mudando rapidamente, pode tornar-se consciente ao adulto a semelhança entre seu aprendizado profissional e seu corpo: ambos são edificadas para se reconhecer e se diferenciar, no mundo externo, quanto às suas competências profissionais ou composição corpórea. Essas características são presumíveis, mensuráveis e objetivas e são constituídas por um princípio ordenador de crescimento e reprodução com finalidade específica reconhecida. Partem de uma ideia conhecida para se estruturar através de processos que formatam ou imprimem capacidades ou competências mensuráveis para sua espécie ou ofício, evidenciando adequação e

aptidão – ou inadequação e inaptidão – para a função programada e esperada. Torna-se importante alertar o aprendiz sobre os cuidados que a Aprendizagem Profissional pode proporcionar através dos enganos e mentiras oferecidas pelo mundo material, levando o corpo e a mente ao endurecimento e enrijecimento e tornando a alma fria. Isso provoca a perda de sentido interior, deixando o profissional sujeito às leis da fisicalidade, transformando-se em matéria fria. Embora o aprender seja uma necessidade, buscar fazê-lo para o encontro com a profissão do aprendiz liberta a alma e promove calor físico e sentido de verdade.

### 3.3.3.2 Caminho da aprendizagem com a vida

O caminho da aprendizagem com a vida ou aprendizado com o destino tem como situação de aprendizado a própria vida, aparentemente desorganizada, casual, involuntária, que desvenda um processo de aprender ao longo da vida quando se estuda a própria biografia. Cada pessoa está constantemente diante de uma discrepância entre suas capacidades interiores, seus potenciais e fraquezas. É aquilo que se apresenta como necessidades, perguntas, desafios da vida, que o destino nos põe como provas que, quando dominadas, fazem com que novas capacidades sejam adquiridas, uma maturidade humana respeitável ou novos e profundos conhecimentos. Tais situações de aprendizagem, se dominadas, podem levar a um autoconhecimento profundo pela maneira como o destino se desenrola ao aprender para a vida, mas também através dela.

Nesse processo de aprendizado percebe-se a profunda ligação com o próprio desenvolvimento enquanto ser humano; a maneira como se defronta com as questões da vida ou do destino determina o processo atual do aprendizado. Portanto, é um processo de autocondução do aprendizado cujas circunstâncias, no futuro, vão depender de como acompanhou no presente esse caminho.

O fenômeno é o Eu manifesto no espaço interior da alma humana como o próprio destino a ser abordado de forma criativa e organizadora. Seu objetivo é o autoconhecimento e o desenvolvimento de novas habilidades. Nesse sentido ocorre um aprendizado anímico, no qual a consciência do caminhante deve continuar a aumentar e que depende do desenvolvimento dos sete processos vitais promovidos pela aprendizagem profissional – processos esses que, transformados pelo Eu, emergem ou expressam suas sete etapas sob diferentes aspectos de aprendizado.



Houten (2007) esclarece que esse aprendizado não tem a intenção de ser qualquer forma de terapia ou ajuda em uma crise de vida. É um processo de aprendizagem que ensina os adultos a se tornarem cada vez melhores em realizar seu próprio aprendizado do destino, para que possam ser comparados aos dois outros caminhos de aprendizagem. Nesse sentido, proporcionar o sentido interior de vivência para o aprendiz promove a compreensão anímica do significado da vivência aprendida com o destino que leva ao encontro do sentido, no espaço interno anímico.

### 3.3.3.3 Caminho da pesquisa espiritual

No caminho da pesquisa espiritual ou caminho do aprendizado espiritual, a situação do aprendizado é, geralmente, encontrada em um estado excepcional, totalmente separada de outras influências, dedicada à vida interior que se expressa espiritualmente para o mundo exterior. Nele é possível o desenvolvimento de faculdades que possibilitam ao aprendiz compreender e entrar no mundo espiritual, ou seja, ir além do limiar da consciência diurna normal para viver em mundos mais elevados e pesquisá-los. O principal nesse aprendizado é que o aprendiz é o protagonista; nele, a própria alma torna-se a sala de aula e a situação de aprendizagem que se dá por meio do espírito individualizado, enquanto instrumento.

Ao apresentar essa perspectiva de aprendizado, Houten (2007) descreve:

O terceiro caminho de aprendizagem veio a ser denominado Caminho da Escola Espiritual porque a escolaridade historicamente espiritual, ou a educação dos sentidos para a percepção espiritual, era a forma original e mais antiga de aprendizagem. Todo o aprendizado foi trazido para a história humana pelas antigas Escolas de Mistérios. Em contraste com aqueles tempos antigos, se este caminho deve ser trilhado de uma maneira condizente com nossa época, deve ser um caminho de conhecimento inteiramente independente e individual, no qual o aluno individual permanece o único responsável por cada passo dado. O percurso escolar torna-se assim um percurso de conhecimento e compreensão. Quando este caminho de conhecimento se torna real em nosso cotidiano, em nossa vida profissional e mesmo em toda nossa atitude de vida, ou seja, quando é aplicado e praticado, recebe a designação moderna de pesquisa espiritual. (HOUTEN, 2007, p. 16).

Entende-se, portanto, que a aprendizagem da pesquisa espiritual também encontra nos sete processos vitais suas raízes, com diferenças na forma e objetivos que originam suas etapas do aprendizado, requerendo maior intensificação dos sete

processos de aprendizagem, apresentando-se como força de vida expressa no interior da alma decorrente dos processos de aprendizagem dos dois caminhos anteriores.

Os três caminhos do aprender de Houten (2007) podem ser relacionados aos mundos do corpo, da alma e do espírito. Em cada aprendizado é possível se desenvolver triplamente, conforme as necessidades que são apontadas, percebidas e ou conhecidas pelo aprendiz. O aprendiz deve integrar esses três aspectos de maneira experimental e/ou vivenciada, seja contemplando interiormente ou admirando exteriormente. Cabe ao educador de adultos promover condições para que o aprendiz se coloque dentro de si mesmo ou se interiorize através de atividades de contemplação de imagens e textos ou de músicas, para que expresse exteriormente seu Eu por meio de atividades de expressão artística, da escrita e modelagem, pois o aprendizado vivenciado ou experimentado promove a percepção de si mesmo. O tópico seguinte aprofunda essa discussão.

#### 3.3.4 Os caminhos do aprendizado, suas conexões e o Si mesmo

Os três caminhos do aprendizado ocorrem em sucessão servindo um de base ou estímulo para o próximo e para o despertar da vontade. Desse modo o aprendizado profissional poderia, por exemplo, trazer questões do destino para serem integradas ao ensino, tornando assim cada vez mais clara a relação entre o que se aprende e o próprio caminho do destino, assim como eventualmente fazer perguntas existenciais para as quais podemos encontrar respostas caminhando na pesquisa pessoal. Pesquisar as questões pessoais fundamentais sobre nós mesmos, nossas tarefas e responsabilidades em relação à humanidade e à Terra é parte do terceiro caminho de aprendizagem. Os três caminhos do aprendizado são unidos e têm em comum o núcleo do Ser, que participa e guarda todos os processos vitais, que se apresentam continuamente no interior da alma humana para o aprendizado, enquanto existência e essência do Eu.

A vida cotidiana promove hábitos e capacidades ao Eu para ser atuante no mundo e para que sua atuação seja adequada à vida interior. Ao fazer isso, o Eu se torna cada vez mais adulto, mais maduro, mais competente e mais independente e acaba melhorando continuamente sua vida profissional. Além disso, se conhece cada vez mais profundamente, desenvolvendo um sentido de verdade através do julgamento autônomo construído com base na capacidade contínua de recordar e

refletir, possibilitada pela memória no caminho da vida para, finalmente, juntar-se criativamente a outros na construção do futuro.

Ao promover a faculdade do conhecer através da observação sensorial e espiritual em vivência cognitiva interior, o homem cognoscente se educa ou conhece a verdadeira vivência cognitiva. Ao exercitar a observação sensorial do espiritual no fenômeno, o homem conhecedor explica o fenômeno pelos seus pensamentos sobre as características do fenômeno; já para o homem cognoscente, o fenômeno se explica a si mesmo como pensamento.

O desenvolvimento do homem conhecedor para o cognoscente permite tomar consciência de seus bloqueios cognitivos, que surgem como obstáculos próprios de pensamento criados através de seus condicionamentos ou educação; trata-se da verdadeira vivência cognitiva. É pelo exercitar do julgamento autônomo que se desenvolve o homem cognoscente, o que será tratado a seguir.

### 3.3.5 Formação do julgamento autônomo

Emmichoven (1982) e Houten (2011), fundamentaram o tema da formação de julgamento autônomo e sua capacitação. Nesta pesquisa a inserção de práticas para a capacidade do julgamento autônomo nas atividades criativas integrativas durante o processo de aprendizagem foi constante, favorecendo e estimulando intensamente a autonomia no aprendiz. Foram usados exercícios para a formação do julgamento nas faculdades cognitiva, estética e moral.

Formação do julgamento cognitivo: Para a expressão do julgamento claro, a alma vivenciadora precisa "apagar-se" o mais possível e renunciar à sua existência para que a verdade daquilo que se apresenta possa se expressar. O Eu e o mundo dos sentidos se defrontam, então, tranquilamente. O critério do sentido da verdade é o mais elevado. É no processo de aprendizado que se manifesta como dificuldade da barreira do pensar, podendo ser superado com ajuda dos caminhos do aprendizado.

Formação do julgamento estético: Para atingir ao julgamento claro no âmbito estético, é preciso tanto a alma vivenciadora como a alma julgadora, pois é do equilíbrio entre as duas que resulta a formação do julgamento estético. Uma vez que essa formação de julgamento se passa nas fronteiras entre a alma e o mundo dos sentidos, ela é considerada como um processo contínuo. O julgamento estético é, portanto, um entretecimento que intercala o mundo interior e o mundo exterior.

Quando a alma vivenciadora não consegue se deter dentro dessas fronteiras e a vida dos desejos é muito forte, o julgamento estético fica prejudicado. Quando a fria formação do julgamento cognitivo se torna forte demais, a vivência da beleza é suprimida.

A formação do julgamento estético é um contínuo processo de encontro entre o homem e o mundo, entre o homem e outro homem. A satisfação estética é o fator determinante. No processo de aprendizado, o maior papel é desempenhado pela barreira do sentimento, que pode ser transformada pelo caminho do aprendizado.

Formação do julgamento moral: A formação do julgamento moral é, do ponto de vista psicológico, o oposto da formação do julgamento cognitivo. A alma julgadora tem de renunciar à busca exterior da verdade a fim de encontrar, por si mesma, a verdade moral interior; torna-se, então, uma alma interiormente participante e o mundo se rende à verdade espiritual interior. No processo de aprendizado o adversário é a barreira da vontade, cuja superação é o caminho do aprendizado para a formação do julgamento moral.

A Formação desenvolvida nesta pesquisa buscou a inserção de vivências das três capacidades, estimulando intensamente a autonomia na formação de julgamento por entender que a escolha de uma das três capacidades evidenciaria aspectos paralelos pouco saudáveis. Também é possível afirmar que as três se amparam mutuamente. Pessoas que buscam a verdade descobrem que podem encontrar tudo por meio de atividades artísticas. Os artistas vivenciam o quanto uma postura de perguntas e pesquisas pode aprofundar sua vida artística. Também na formação de adultos, todo processo de aprendizado tem um componente de compreensão, de vivência e de significado: nenhum dos três pode ser negligenciado. Um procedimento didático em que a capacidade de julgamento autônomo é estimulada de maneira tríplice pode se tornar um catalisador do processo de aprendizado. Particularmente no "aprender a aprender", horas do programa do Curso ofertado são previstas.

As atividades e os conteúdos que permearam a FCPA fundamentam-se no agir de forma reflexiva e ajuizadora para com a corresponsabilidade pela humanização das ciências através do cultivo permanente e do desenvolvimento próprio e, nos participantes, do ajuizamento cognitivo, estético e moral, como base didática do ensino humanizado a favor da Terra e da humanidade.

Por isso, compreender o papel da arte na educação de adultos como ferramenta de e nas vivências necessita ser assimilado e entendido pelo educador,

para que agregue novas possibilidades de práticas facilitadoras e profundas de aprendizagem.

### 3.3.6 Arte e cognição

A arte pode contribuir para o desenvolvimento do homem cognoscente, ajudando-o na superação do sensorial pelo espírito, atualmente enrijecido pela visão científica. Para Steiner (2002b) a meta da ciência é a superação do sensorial, dissolvendo-o completamente em espírito, e da arte, com a implantação do espírito na matéria. Onde a ciência olha através do sensorial para a ideia, a arte enxerga a ideia no sensorial. Goethe (1897, apud STEINER, 2004) tece as seguintes considerações sobre a relação entre ciência e arte:

Penso que se poderia chamar a ciência de conhecimento do genérico, de saber obtido; a arte, ao contrário, seria ciência aplicada à ação; a ciência seria razão e a arte seu mecanismo, e por isso também se poderia denominá-la ciência prática. Por fim, então, a ciência seria o teorema, e a arte, o problema. (GOETHE, 1897 apud STEINER, 2004, p. 105).

Com isso, cognição e criação artística se aproximam, pois esta também é uma produção ativa do homem.

Ciência e arte são, então, os objetos nos quais o homem imprime o que essa visão lhe oferece. Na ciência isto só acontece sob forma de ideia, isto é, no meio espiritual imediato; na arte, num objeto perceptível de modo espiritual ou sensorial. Na ciência a natureza se manifesta como "aquilo que abrange tudo o que é individual"; na arte, um objeto do mundo exterior se manifesta representando esse algo abrangente. O infinito, que a ciência procura no finito e se esforça para representar na ideia, a arte cunha num material retirado do mundo da existência. O que na ciência se manifesta como ideia, na arte é imagem. O mesmo infinito é objeto tanto da ciência quanto da arte, só que naquela se manifesta diferentemente do que nesta. O modo de representação é diferente. Por isso Goethe censurava o fato de se falar de uma ideia do belo, como se o belo não fosse simplesmente o resplendor sensorial da ideia. (STEINER, 2004, p. 111-112).

Usar a arte como técnica expressiva com adultos para a tomada de consciência e a expressão criativa promove a vivificação anímica integrando corpo, alma e espírito. Por outro lado, possibilita o encontro consigo mesmo e com o outro.

Houten (2011) observa que o cientista se esforça por pesquisar a verdade que está por detrás das aparências; já o artista procura expressar artisticamente a verdade aparente. Percebe-se claramente o quanto é indispensável a união entre ciência e

arte. Nenhuma pesquisa espiritual autêntica sem um procedimento artístico, ou nenhuma arte nova sem pesquisa espiritual, deveriam surgir.

O fundamento didático para um ensino da ciência humanizado consiste, entre outras coisas, no desenvolvimento constante e equilibrado da formação de juízos cognitivos, estéticos e morais. Não basta conhecer e compreender o assunto, nem ser capaz de descrever tudo de forma imaginativa. Em todas as situações de aprendizagem, os educadores de adultos devem poder celebrar em si mesmos o casamento da arte e da ciência.

O projeto pedagógico do curso de Formação intencionou resgatar o papel da arte como técnica expressiva e transformadora do desenvolvimento e da aprendizagem para reconexão das atividades humanas interiores ao mundo espiritual.

### 3.3.7 O processo do aprendizado profissional do adulto

A contribuição oferecida por Rudolf Steiner à educação ao criar a Pedagogia Waldorf, uma prática salutogênica de ensino baseada numa visão integral humana, é hoje presente e aplicada mundialmente em Escolas e Jardins Waldorf (LIEVEGOED, 1996; STEINER, 2008, 2014, 2016a, 2018c).

Fica patente que o processo de aprendizado se transforma de acordo com a idade, de ano para ano, e que dá um passo considerável na puberdade. Só no vigésimo primeiro ano de vida, quando a corporeidade formou sua identidade através do amadurecimento do corpo, as forças vitais ficam disponíveis para o Eu usá-las como educador. Por conseguinte, o aprendizado do adulto baseia-se no relacionamento e equilíbrio pelo Eu entre os doze sentidos e os sete processos vitais, que a partir de então passam a compor a personalidade como um todo orgânico.

O fundamento metodológico para a didática aplicada no curso de Formação Continuada de Psicologia e Psicoterapia Antroposófica será aqui detalhado quanto aos sete processos vitais da teoria steineriana, tendo em vista ser a base considerada para os três aprendizados do adulto, nesta pesquisa com ênfase ao caminho de aprendizagem profissional (HOUTEN, 2011).

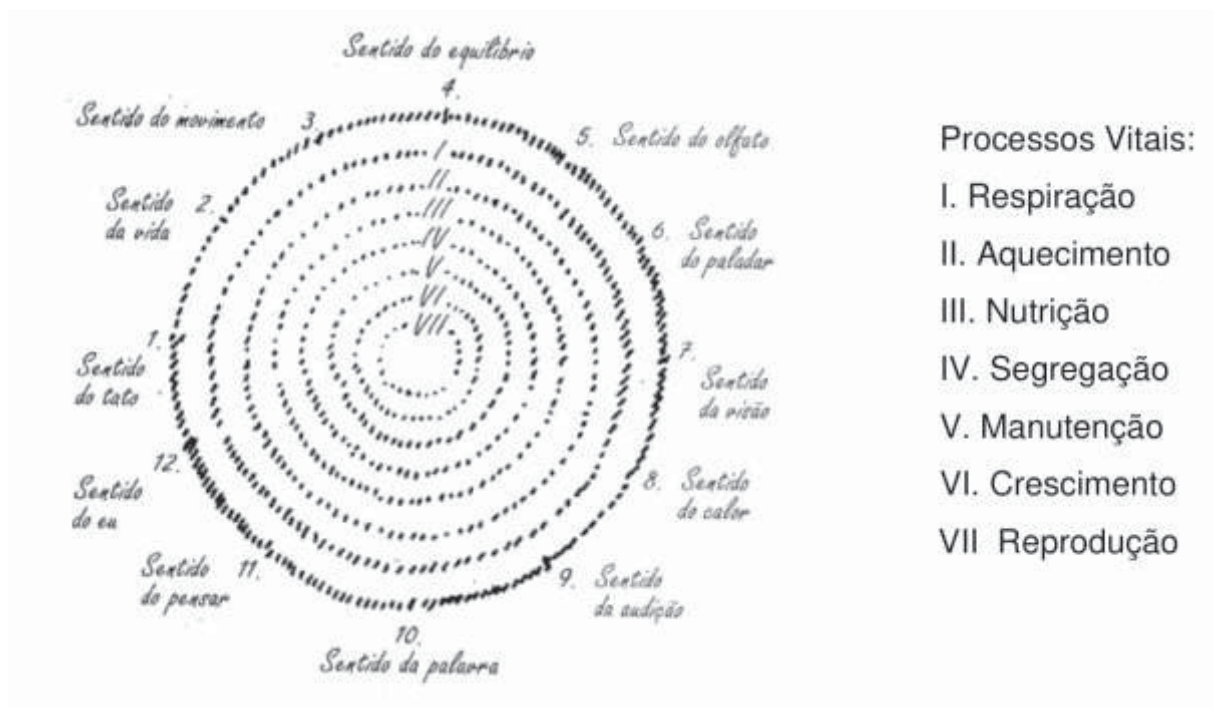
Apresenta-se a seguir uma descrição concisa dos processos vitais biológicos, sua correlação e transição para os sete processos do aprendizado profissional que o educador de adultos pode observar no processo de educação do aprendiz, conforme Houten (2011).

### 3.3.8 Os sete processos vitais

Caracterizações sobre os processos vitais e os sentidos podem ser encontradas no ciclo de palestras intitulada “O enigma do homem”, GA 170, de Rudolf Steiner (2018c), de grande relevância para a compreensão dos temas e suas implicações.

Houten (2011) contribui quanto à descrição da transformação dos processos vitais em processos de aprendizado, descrita na sequência e ilustrada na FIGURA 10, baseada em Steiner (1997).

FIGURA 10 – 12 SENTIDOS E 7 PROCESSOS VITAIS



FONTE: Elaborado a partir de Steiner (1997).

### 3.3.9 Os sete processos vitais e sua correlação com as sete etapas de aprendizado

Houten (2011), correlaciona os processos vitais orgânicos com os processos do aprendizado estabelecendo uma forma de observação para os processos de aprendizado. A seguir, tal correlação será explanada para compreensão da pesquisa.



### 3.3.9.1 Respiração: perceber (captar)

Para Steiner (1997), todo aprendizado tem seu início com a observação do mundo através dos doze sentidos, o mundo exterior flui para dentro de homem, sendo que só uma parte dele é levada pelo Eu à observação consciente, tornando-se a base do processo de aprendizado. Algo de fora vai para dentro e, como processo orgânico, trata-se de um inspirar e um expirar rítmicos. Como processo de aprendizado, é necessário acrescentar-se a isso pelo menos uma atitude de atenção para a retenção do processo de aprendizado; apenas desse modo é possível ouvir realmente um orador, ler de fato um livro e ter realmente a sensação de som, cor, forma e movimento. Na verdade, a condição prévia para o processo de aprendizado é a vivificação da atividade sensorial.

A percepção é um processo rítmico. Para que algo seja captado conscientemente, há uma limitação: também é preciso saber “expirar”. Saber “respirar” corretamente os elementos do aprendizado é uma capacidade fundamental para o aprendizado do adulto. A respiração torna-se, assim, uma forma arquetípica de todo o aprendizado, tal como o ritmo dia-e-noite, que carrega a vida e representa uma inspiração sensorial diurna e uma expiração noturna. Todo o transcurso da vida pode ser visto como um processo de aprendizado de inspiração e expiração.

### 3.3.9.2 Aquecimento: ligar-se (relacionar)

A segunda etapa do aprendizado intensifica a atividade interior, a qual possibilita ligar-se pessoalmente ao que foi apreendido. É preciso criar uma relação com o tema a ser estudado. Ocorre uma adaptação à vida interior através de resfriamento e de aquecimento.

No âmbito orgânico, é o controle térmico que regula continuamente a relação com o mundo exterior para que permaneça condizente com o organismo, ou seja, dentro de certos limites de temperatura. O que é quente demais é esfriado, e o que é frio demais é aquecido. No processo de aprendizado, o próprio Eu tem que cuidar desse fenômeno. Entusiasmar-se com o orador impede uma observação exata; faz-se necessário um esfriamento. Em uma apresentação tediosa, necessita-se do interesse caloroso para descobrir os aspectos mais importantes.

Toda percepção é colorida subjetivamente por uma confirmação ou rejeição. O adulto tem de aprender a regular conscientemente esses processos das sensações, pois desse modo sua capacidade de aprender é consideravelmente intensificada.

#### 3.3.9.3 Alimentação: assimilação

A correlação entre alimentação corpórea e alimentação espiritual é mais difícil de ser pesquisada porque o processo de alimentação corpórea ocorre, em sua maior parte, inconscientemente. Em geral, pode-se dizer que ele é uma espécie de processo de destruição. Degustar, mastigar, engolir e os demais processos que ocorrem no metabolismo visam uma transformação total do que foi ingerido. Para que se torne um nutriente para o corpo, tem de haver uma destruição total, uma desmaterialização, para que o alimento fique à disposição da edificação do corpo.

O Eu deve realizar algo semelhante para o processo de aprendizado, a fim de que o assimilado de fora possa contribuir realmente para a alimentação espiritual. A assimilação é, portanto, um processo bastante agressivo, em que a atuação do Eu deve ser intensificada.

Muitos processos de digestão do aprendizado ainda ocorrem, como na criança, de modo inconsciente. Uma das questões mais importantes para a formação de adultos é o modo como ele aprende a descerrar seu conhecimento calorosamente aprendido, para que sirva realmente de alimento espiritual.

#### 3.3.9.4 Segregação: individualização

No corpo, a segregação decide o que tem de ser expelido e o que, tendo sido transformado por forças interiores, pode ser incluído. O mesmo ocorre no processo de aprendizado: quando há assimilação, o inútil é expelido e o restante é individualizado através de forças interiores. Algo novo nasce no homem – que pode ser relativo a uma nova compreensão, a uma ideia nova, a um conhecimento, uma vivência do “caiu a ficha”. Isso pode tornar-se um novo sentimento, valor, uma vivência forte, etc. ou um novo impulso da vontade, uma motivação, um propósito, etc. O que há de comum entre eles é apenas o fato de terem caráter de germe.

Os três passos anteriores do aprendizado foram necessários para criar as pré-condições para um "novo nascimento", para fazer com que aquilo que foi aprendido

se torne realmente propriedade particular. A individualização no processo de aprendizado ocorre no quarto passo. O elemento novo não significa que o pensamento, a sensação ou o impulso volitivo nunca existiram, mas sim que ocorreu um novo nascimento na alma do aprendiz.

Para fazer com que ocorra a segregação, isto é, a individualização, faz-se necessária uma atividade intrínseca do Eu, uma espécie de criação a partir do nada. A digestão criou o vácuo como pré-condição para isso. A educação de adultos como despertar da vontade torna-se, então, um processo real, com o processo da individuação como núcleo dominante à educação do adulto.

Embora haja aprendizado sem segregação ou individualização, tal processo se mantém periférico; poder-se-ia dizer que se trata de uma espécie de “condicionamento”, que pode ter um valor prático para capacidades intelectuais ou práticas, mas também pode ter efeitos colaterais prejudiciais, em que partes do ser se tornam endurecidas e inflexíveis.

Uma indicação importante de Rudolf Steiner (2018c) é que no processo corpóreo da segregação não estão atuantes as forças que criam a mentira e a ilusão. Esse espaço livre e de qualidades solares deve ser elevado à consciência no aprendizado do adulto. Como no primeiro passo, do perceber, também aqui é possível dizer que essa qualidade tem de permear todas as outras.

#### 3.3.9.5 Manutenção: praticar (exercitar-se)

Uma experiência típica do aprender é que, muitas vezes, tem-se um conhecimento, um pressentimento, uma vivência ou estímulo que se esvai rapidamente ou é esquecida. Quando se quer guardá-los, é preciso então recordá-los. Recordar algo significa praticar; por meio de repetições regulares e rítmicas na atividade do aprendizado serão incorporadas, lenta mas firmemente, novas sementes no interior do ser.

Cultivar tal germe delicado requer devoção, cuidado, um ambiente de exercício e certo amor pelo próprio processo do exercício; caso contrário, como na planta, o broto não consegue se desenvolver. Por trás de toda prática existe uma mola propulsora, que é a individualização, e uma meta, que é o desenvolvimento de uma nova capacidade. Se não existir a mola propulsora, o exercício pode se tornar um

adestramento e podem ser desenvolvidas habilidades meramente intelectuais ou manuais; impedindo com isso o crescimento de novas capacidades.

O processo vital de manutenção ocorre no corpo durante a noite através de uma regeneração misteriosa, pela qual as forças destruidoras da consciência, vigentes durante o dia, são substituídas por forças vitalizantes. No caso do aprendiz, o próprio aprendiz tem de se ocupar desse processo, realizando exercícios revitalizantes, em vez de endurecedores.

#### 3.3.9.6 Crescimento: capacidades em desenvolvimento

Tudo o que vive no corpo morre e se renova. As três forças que caracterizam esse crescimento vivo da natureza são: polaridade, ampliação e metamorfose (GOETHE, 1997). Como se encontra tudo isso novamente no processo de aprendizado do adulto? Os exercícios em si mesmos nunca são uma meta, mas um meio para permitir o crescimento de uma capacidade espiritual. Portanto, o exercício exterior tem de morrer, tem de ser esquecido, para permitir o surgimento de algo diferente. Um só exercício raramente leva a uma capacidade. Por esse motivo, faz-se necessária uma combinação precisa de exercícios com polaridades, um desenvolvimento e uma configuração global que tornem possível o desenvolvimento de uma nova capacidade.

Gradativamente, a capacidade vai se ampliando; ela nunca está pronta, mas se apresenta como uma metamorfose dos exercícios correlacionados. O crescimento é um processo musical, um acorde de exercícios, que mostra uma espécie de síntese. Assim como a assimilação (terceira etapa), constitui uma espécie de processo dissociativo, analítico; desse modo, o crescimento mostra uma espécie de elemento sintetizador, que converte continuamente os exercícios concretos em capacidades superiores. Muitas pesquisas ainda serão necessárias até que se saiba exatamente qual composição de exercícios permite o crescimento de determinadas qualidades.

#### 3.3.9.7 Reprodução: criar coisas novas

A reprodução, como processo vital do corpo, significa a “repetição do mesmo”, ou seja, uma espécie de multiplicação. Tendo em vista o processo do aprendiz, a questão é criar algo por intermédio da aplicação dos seis passos precedentes.

Uma capacidade acentuada ou nova também possibilita uma realização aperfeiçoada; portanto, conduz a uma repetição ou à realização original. Muitos resultados de provas são uma reprodução do que foi apreendido, não sendo, portanto, um processo de formação de adultos. Chega-se, aqui, à questão sobre o que é criatividade no processo do aprendizado. A atuação criativa do Eu em cada uma das fases já foi constatada, mas na sétima etapa ele tem de estar juntamente com as outras seis, para que o resultado seja mais do que a soma das etapas isoladas. Isso pode ser observado, por exemplo, ao final do módulo, quando as participantes fazem uma apresentação teatral como expressão do conteúdo apreendido.

Em cada uma das sete etapas do aprendizado encontra-se as qualidades das outras seis. A atividade do Eu sempre produz o calor. Cada etapa é um processo criativo que sempre faz uso da percepção dos sentidos. As sete etapas do aprendizado ocorrem sucessiva e simultaneamente, tal como acontece no corpo com os processos vitais; apesar disso, nem sempre são conscientes. Se um passo é omitido, o processo do aprendizado é perturbado. Isso pode resultar em danos ao longo do tempo, tais como fixações mentais e comportamentos compulsivos. Atualmente, o nervosismo é parcialmente causado pelo fato de terem ficado presos, no homem, muitos conteúdos não digeridos do aprendizado.

Em termos da estruturação dos sete passos, perceber (1º passo) e criar coisas novas (7º passo) podem ser consideradas uma polaridade que representa a inspiração e a expiração do conteúdo de aprendizagem. A individualização (4º passo) fica no centro e é o momento de transição entre o inspirar e o expirar. Também o aquecimento (2º passo) se situa no meio entre os três primeiros passos e o crescimento (6º passo) no meio dos últimos três. O crescimento de novas faculdades é totalmente gerado por um calor juvenil por entusiasmo.

O aprendizado foi aqui descrito como um processo ordenado por sete passos. O ensino, também, pode ser estruturado nessa direção. Infelizmente, contudo, a realidade da vida humana é diferente. Dentro do aprendiz estão muitos processos de aprendizagem acontecendo em diferentes estágios. Além disso, captar através do perceber-se (1º passo), ligar-se (2º passo) e assimilar (3º passo) podem ocorrer mais rápido do que o praticar (5º passo) e o crescimento das faculdades (6º passo). Isso explica os “saltos” frequentes que ocorrem quando se aprende. Portanto, a tarefa interior do aprendiz adulto é harmonizar os diferentes processos de aprendizagem entre si. Nesse sentido, uma compreensão profunda dos sete passos pode ser útil.

Houten (2011) evidencia que os processos do aprendizado podem servir a três propósitos principais:

- a) cabe ao educador de adultos elaborar todos os programas, de maneira que os sete processos do aprendizado sejam apoiados e acompanhados;
- b) o mais importante é que, por meio dessa compreensão, o aprendiz adulto também possa transformar o pior dos cursos em algo positivo para si mesmo, determinando seu próprio processo de aprendizado;
- c) sobre o método de ensino, o educador de adultos deve proceder de tal maneira que os sete processos de aprendizado sejam despertados e promovidos.

Essa metodologia agrega e aprofunda o olhar do educador de adultos sobre o processo, o contexto e os participantes, em interação com o próprio educador.

### 3.3.10 Aplicação do método gnosiológico goetheano de Steiner à Formação Continuada em Psicologia e Psicoterapia Antroposófica

Este tópico apresenta os aspectos didáticos da aplicação do método gnosiológico goetheano de Steiner aplicados ao curso de Formação Continuada em Psicologia e Psicoterapia Antroposófica.

O método didático de aprendizagem segue o caminho epistêmico fenomenológico da teoria steineriana, orientado por anos de estudo vivenciados nas mais diversas práticas fenomenológicas, como leituras, teatro e arte expressiva, dentre outras atividades individuais ou em grupo que ao longo dos anos foram adaptadas e empiricamente se tornaram um verdadeiro caminho de aprendizagem e desenvolvimento aplicado ao fenômeno a ser investigado. A partir do método se transita de maneira fenomenológica, colocando o participante em atividade consciente na relação com o fenômeno. Para isso, conta-se com a exploração da cognição, sensação, percepção e dos sintomas através dos doze sentidos. O método foi adaptado por esta pesquisadora para ser utilizado em diversas situações de investigação, nas quais se integra a outros elementos da Antroposofia.

A experiência vivenciada ao longo dos últimos 25 anos levou a pesquisadora a entender que o espírito ativo na prática estimula no aprendiz a compreensão do

aprendizado e do desenvolvimento a partir de si mesmo. Nesse sentido, durante o curso foram considerados os passos descritos a seguir.

O primeiro passo é a terra. Dedica-se à tarefa de observação pura do fenômeno, que pode ser um objeto, um sujeito, uma qualidade mental, um texto, um fenômeno natural, um elemento dentre outros, que deve ser explorado sensorialmente, o que permite, através de suas características, percebê-lo e expressar uma imagem, conceito ou ideia que o represente. Essa é a esfera da observação pura e da caracterização fidedigna do fenômeno visualmente percebido, permitindo a vivência do fenômeno propriamente dito.

Trata-se, portanto, de realizar a observação pura do fenômeno e depois extrair do mesmo as palavras-chave ou ideias que respondem a questões como “O quê? Quando? Onde? Com quem?”. Tal processo possibilita a tomada de consciência do significado do fenômeno, sua impressão sensorial ou, conforme visto na epistemologia steineriana, caracterizar seu ponto de partida. Utiliza-se os sentidos para essa exploração, levando à percepção consciente, para que as impressões externas se tornem sensações interiores conscientes – para isso pode-se, por exemplo, registrar palavras ou ideias, as quais deverão estar em conformidade com o fenômeno. O passo atinge sua intenção quando o fenômeno é identificado por si mesmo, ou seja, chega-se ao fenômeno puro. A vivência verdadeira é atingida. É preciso reforçar que as palavras, conceitos e ideias devem constar da exploração do fenômeno. Não deve ser aceita interpretação; somente caracterização.

O aprendizado, nesse passo, é condição fundamental para os dois aprendizados seguintes; o aprender a aprender permite a consciência corporal da realidade objetiva, condição necessária para aprender com a vida que revela a consciência anímica e o aprender pela pesquisa espiritual. Podemos conquistar a consciência do espírito, que se revela como imagem aos olhos vivificados, como inspiração aos ouvidos vivificados e como intuição na unidade universal.

O segundo passo é a água. Refere-se ao elemento que evidencia o fluir, o processo ou funcionamento do fenômeno. Esse passo busca promover a percepção de “como” o fenômeno, agora caracterizado, identificado autoconscientemente, ressoa se repetindo, tensionando, encaixando, acomodando, reverberando ou dando o tom à interioridade, refletido no pensamento, sentimento e no desejo de maneira semiconsciente ou inconsciente. Possibilita, assim, a compreensão do fluxo do pensamento – no caso deste estudo, como fenômeno da pesquisa.



É necessário adentrar conscientemente no reino da alma, na vida anímica ou no interior da alma onde esta se comunica com a corporeidade e observar, por meio de evidências, “como” se está vivendo, mantendo o processo ou o fluxo do fenômeno. Desse modo, se passa a conhecer como o pensar do fenômeno foi desenvolvido para fluir na realidade; trata-se, portanto, da compreensão da força formativa pensada. Ao captar o fenômeno, este é assimilado interiormente como força formativa através da observação de como o fluxo do pensamento ocorre organicamente, processualmente, sistemicamente; seus tons, gestos, seu ritmo, suas repetições e sua atmosfera.

O terceiro passo apresenta a informação sobre o conteúdo do fenômeno, ou seja, “de que” o fenômeno foi estruturado. Evidencia a estrutura do pensamento, a informação, a relação dos elementos, a representação, a assinatura, o arquétipo, a energia transformativa ou a imagem por trás do fenômeno. O foco está em compreender a finalidade, a orientação, a estrutura ou o motivo da existência do fenômeno. Ao recompor as condições anteriores, entende-se racionalmente o significado, que é então integrado formalmente. Envolve, portanto, a percepção autoconsciente da estrutura arquetípica que movimenta o fenômeno. Nesse sentido, propõe-se o pensar sobre a consciência ordinária ou o pensar do fenômeno, buscando revelar, através de suas relações, sua finalidade ou seu motivo inicial estruturado ou a personalidade, revelando a simetria entre os motivos do fenômeno.

O quarto passo é a acolhida da essência do fenômeno como fio condutor do ato cognitivo. Envolve a busca do sentido de liberdade que a autoconscientização do significado permite, tornando-o individualidade. A substância que estava condicionada aguardando ser significada, enquanto forma fenomenológica ou ideia, por meio de olhos e ouvidos verdadeiramente vivificados, permite a revelação da consciência do espírito em liberdade. Nesse passo, se acolhe o gesto, ato, palavra, imagem ou outra expressão que reluz ou eclode como essência formatada diante do encontro com o fenômeno ou com sua ideia. Essa expressão é aceita como sentido de verdade para o todo.

### 3.3.11 Postura didática nos sete processos do aprendizado

A postura didática adotada em cada um dos sete processos do aprendizado busca fomentar determinadas capacidades, conforme a metodologia proposta por Houten (2011). Essa metodologia foi aplicada em conformidade com a população e

com as atividades vivenciadas da pesquisa. Cada processo vital foi considerado; foi acrescentada a vivência consciente através do diálogo com os sentidos subjetivos e objetivos, visando fomentar a autoconsciência ao trabalhar com o reino anímico como um todo.

#### 3.3.11.1 Captar (perceber) – observar

Para atuar como primeiro passo, usa atividades que exploram os sentidos correta e objetivamente e que edifiquem os doze sentidos, como exercícios de observação que ampliam consideravelmente essa capacidade. Um segundo passo seria vivificar os sentidos por meio de certos exercícios expressivos, ou seja, fazer com que os processos vitais participem cada vez mais das atividades sensoriais. Um terceiro passo seria, então, olhar através dos sentidos para tomar consciência da realidade espiritual que está por detrás das coisas.

A vivência correta dos passos anteriores acompanha, esclarece e promove a descoberta do autoconhecimento. Nesse processo é importante a atividade objetiva de observação fenomenológica, pois só assim se aumenta o autoconhecimento, visto que os sentidos são muitas vezes influenciados por inúmeros fatores psicológicos e há pouca – ou nenhuma – observação pura. Devemos realmente ser capazes de ouvir o outro de uma forma aberta e altruísta; ou olhar para um objeto de arte, uma flor ou uma palavra de tal forma que eles se revelem claramente para o observador; ou realmente ver a natureza da imagem de outro ser humano. A atitude fundamental para ser praticada continuamente é abertura e o maravilhamento, até a reverência para o sentido do fenômeno – tal como as crianças. Estar atento para promover essa atitude, colocando os participantes em contato também na forma como agem, é papel do educador de adultos. Pode-se descobrir muita coisa ao reparar como reage ou se apresenta o processo respiratório do estudante durante a aula, sua apresentação ou de seus colegas.

Houten (2011) frisa que, devido às influências do ambiente atual, tais como o rádio, a televisão, o cinema e o barulho, nossos sentidos estão consideravelmente embotados. Assim, pode-se concluir que atividades orientadas com base nessa forma de educação para adultos atuam de maneira salutogênica, visto que a atividade de estimular ou reavivar a tomada de consciência sobre os sentidos acaba promovendo uma terapia cultural.

Em relação à transição de captar (perceber) para relacionar, ressalta-se que as transições devem ser sempre acompanhadas didaticamente, pois cada passo pede uma atitude diferente. Enquanto o primeiro passo é aberto e imparcial, o segundo é pessoal e subjetivo, pois o material recebido, está sendo internalizado e se busca unir a ele a vida do sentimento. O conteúdo ensinado é experimentado diferentemente por cada pessoa. Toda biografia ressoa no processo. Em vez de suprimir isso como um fator perturbador, esse elemento deve ser absorvido e transformado em um limiar de entrada para uma maneira mais profunda de aprendizado. Do mesmo modo, deve-se integrar as emoções dos participantes ao processo do aprendizado como algo valioso. Assim, o primeiro passo, de captação imparcial, é transformado no objetivo de tentar integrar os diferentes aspectos de si mesmo de maneira pessoal.

### 3.3.11.2 Relacionar

Didaticamente, relacionar significa que o educador parte das experiências do participante para possibilitar o aquecimento. O Eu produz calor quando se interessa realmente por algo; logo, o educador deve fomentar o entusiasmo nos participantes, até percebê-los interessados tanto pelo tema quanto por participar. O entusiasmo é contagiante.

O relacionar tem de ocorrer como uma atividade do Eu do participante. Processos de aprendizado prontos, logicamente elaborados, têm um efeito paralisante, antipático; questões em aberto, incompletas e processos de pesquisa, em contrapartida, convidam à participação. O insuficiente provoca a atividade. Um recurso que ajuda os participantes é tatear interiormente uma aula de estudo em conjunto ou os seguintes questionamentos após uma palestra: quais foram os momentos em que fui tocado interiormente? O que era importante, o que não era importante? O que foi valioso e o que não foi valioso? O que foi simpático e o que foi antipático? Depois de algum tempo, com a ajuda do educador surge uma estrutura calor-frio, um primeiro indício de onde, em nós mesmos, estão as perguntas essenciais, no qual a rejeição pode ser tão importante quanto a aceitação. Pela atividade tateante e calorosa do Eu, aquilo que é apreendido de fora é adaptado à organização do Eu – à organização do calor. Esse aquecimento humaniza a matéria a ser aprendida.

Na cultura atual há muitas formas de ensino que tentam evitar e até mesmo impedir esse segundo passo em particular. O aprendizado deve ser absorvido e

repetido com precisão, para que o aprendido possa ser reproduzido novamente com o mínimo de esforço possível. No entanto, a atividade do Eu que deve fazer do aprendizado do adulto um processo fascinante de descobertas é apenas enfraquecida com isso.

Para se tornar um entusiasta, a pessoa precisa da força da fantasia. Por detrás de um fenômeno mínimo, aparentemente insignificante, oculta-se todo um mundo. Existem formadores de adultos que, por meio de contos de fadas, mitos e lendas, ou expondo assuntos por meio de imagens, são capazes de despertar novamente nosso intelecto morto para uma vida cheia de fantasia. Heráclito (500 a.C.) formulou isso com acerto: "que é ensinar? Encher um balde ou acender um fogo?" Esse processo de aquecimento precisa ser estimulado por todos os meios possíveis, pois constitui o impulso para o passo seguinte. Aprender alguma coisa deve se transformar em um conhecer entusiasmante. Para tornar-se bom conhecedor é preciso aprender a queimar, com um entusiasmo ardente, tudo o que é cinismo, crítica, deboche ou ódio perante o que é oferecido. Só então é será possível ligar-se ao que se recebe, para poder conhecê-lo corretamente.

No passo seguinte, o da digestão ou assimilação, faz-se necessária uma comparação crítica, um confronto, um indagar, mas só depois de ter aberto em si um espaço para o que é oferecido. Assim, o primeiro passo foi uma limpeza dos doze sentidos, e o segundo um inflamar da vida interior para que possa se conectar verdadeiramente com o conteúdo. Esses sete processos são válidos para todos os tipos de aprendizado: intelectual, manual, artístico e biográfico, dentre outros.

Para fazer a transição que vai do relacionar ao digerir ou assimilar, o impulso do Eu pela independência, pela autonomia, precisa ser despertado. Uma boa premissa para isso é: não aceitar o que não compreendi, mas também não negar nada até que o tenha compreendido realmente. Tal premissa leva a uma constante incerteza, pois nunca se compreende alguma coisa por completo, mas sempre apenas parcialmente. O Eu tem de aprender a suportar essa insegurança e substituí-la pela atividade da assimilação.

O educador de adultos deve ajudar, através do próprio exemplo e constante incentivo, os participantes a superar as múltiplas crises da assimilação, porque essa exige frequentemente uma grande coragem. Para quem está aprendendo, seria bem mais fácil aceitar sem discussão toda a matéria de ensino; mesmo quando se é fisicamente bastante ativo, muitas vezes se é espiritualmente preguiçoso.

### 3.3.11.3 Digestão ou assimilação

Houten (2011) aborda os diversos métodos para digerir ou assimilar o conteúdo de aprendizado incorporado:

- assimilar por meio do pensamento: ler as próprias anotações, pensar sobrou e elas, confrontar-se com outras opiniões. Cabe perguntar: existe algo que está errado? Se sim, onde? É realmente lógico, de acordo com a verdade? Envolve também o exame do conteúdo do aprendizado fundamentado em exemplos;
- assimilar sentimentalmente: deixar ressoar interiormente e assimilar o resultado do segundo passo, expressando de forma artística o que foi apreendido; acompanhar o que foi sentido com isso, deixar o senso de verdade falar. Digerir sentimentalmente ocorre quando a vida do sentimento como órgão cognitivo já foi desenvolvida razoavelmente, como sentido para a verdade;
- assimilação pela vontade: esse é o passo mais importante, pois conduz ao passo seguinte, da individualização. Confrontar o que foi apreendido com as convicções fundamentais com que se vive até agora; não perguntar apenas se está certo ou se é humano, mas também se pode ser defendido moralmente: o que significa essa matéria de estudo para sua biografia? Por que tenho de encontrá-la somente agora? Como esse conteúdo se relaciona com o que realmente estou buscando? Esse terceiro modo de assimilação pode se tornar muito existencial e até levar a crises interiores. É óbvio que em uma boa assimilação - que significa uma boa digestão - deve tomar parte algo de todos os três componentes (HOUTEN, 2011).

Esse passo do aprendizado é realmente uma luta entre a velha e a nova opinião, entre um sentimento caloroso e de frieza, a sensação de calor e frio, assim como um exame das intenções. O terceiro passo demanda coragem; o educador de adultos tem que desenvolver um tipo de didática “encorajadora” para esse propósito. Recursos artísticos podem ajudar muito no processo de encorajamento.

Quanto à transição que vai da assimilação para à individualização, a luta interior da assimilação deve terminar agora e ser substituída por uma quietude interior e por uma disposição para se abrir e escutar. Essa pausa de quietude pode ser

provocada a partir de fora; o formador de adultos pode então pedir que os participantes fiquem em silêncio e que reflitam calmamente. Ela também pode ser provocada por um participante, quando considera ter assimilado o suficiente. Em ambos os casos, porém, a assimilação digerida desemboca em um vazio, em uma espécie de espaço oco, no qual pode entrar algo novo. Atinge-se, assim, a nulidade.

#### 3.3.11.4 Individualização

O ser humano está realmente consciente de muito mais do que sabe na consciência diurna. Nas regiões subconscientes da alma, uma grande quantidade de sabedoria é armazenada.

No estado de individualização e de calma contemplativa, pode agora vir a irromper algo que se torna, de forma individualizada, uma conquista do aprendizado. Essa irrupção pode manifestar-se como uma nova descoberta, uma nova ideia nova ou uma nova compreensão. Aquilo que a pessoa sabe torna-se compreensão, uma espécie de vivência luminosa. Também pode ser uma nova forma de sentir que está a romper-se, um sentimento do valor, um sentimento de beleza, uma compaixão; na verdade, toda a gama iminente de sentimentos pode vir a expressar-se. Muitas vezes, essa individualização desencadeia um impulso volitivo e uma compreensão se transforma em decisão ou em intenção. É decisivo, porém, que essas vivências se apresentem à alma como algo novo; só assim serão individualizadas. Aquilo que, ao estudar, foi apreendido e assimilado, torna-se agora propriedade particular.

Esses tipos de ruptura ocorrem continuamente, muitas vezes sem serem notados, pois sob a influência da vida cotidiana evaporam rapidamente. Tornar possível uma ruptura e manter a sua aparência torna-se parte do processo de ensino, exigindo do educador a máxima atenção quanto à experiência. Isso pode ser feito de muitas maneiras diferentes; por exemplo: no fim do dia, através de uma revisão do aprendizado, onde todos se preocupam com as perguntas: o que aprendi de essencial hoje, e como isso ocorreu? Isso pode levar à ruptura na aprendizagem individual. Similarmente, existe um processo grupal em que os participantes se ajudam mutuamente a alcançar suas metas individuais, ou seja, trazer à própria consciência qual é a real pergunta de cada um. Possivelmente, isso levará a um processo de individualização – ao se constatar que ninguém tem exatamente a mesma pergunta do outro.

Geralmente, a individualização é intensificada durante a aula quando são cultivadas mais perguntas do que respostas. Respostas encerram, concluem um processo de aprendizado; perguntas reais são um começo, têm um futuro. Sob tal ponto de vista, poder-se-ia dizer que os três primeiros passos do aprendizado foram um meio de suscitar em si mesmo a verdadeira pergunta. Viver com uma verdadeira pergunta cria presença de espírito. Compreende-se, portanto, que a formação de adultos como despertar da vontade se manifesta de maneira mais intensa no processo de individualização, que é amparado didaticamente pelo despertar da vontade de aprender, da vontade de se desenvolver e da vontade de melhorar.

Os quatro primeiros passos do processo de aprendizado podem ser considerados como um todo e conduzem de fora para dentro; o quarto passo, por sua vez, é o ponto de partida para os três últimos (HOUTEN, 2011).

#### 3.3.11.5 Manutenção pela prática

Quando se intenta desejar, conservar, manter alguma coisa, tem-se que repeti-la, seja mentalmente ou manualmente. Praticar é, portanto, o meio de manter o processo do aprendizado. Corporeamente, a manutenção ocorre durante a noite, como uma espécie de regeneração. O estado de sono possibilita aos seres espirituais regenerarem em nosso corpo vital o que foi desgastado durante o dia por nossa consciência. Isso significa que a manutenção corpórea deveria corresponder à manutenção espiritual. No processo de aprendizado, tal processo ocorre por intermédio do praticar. A questão é: o que nossos exercícios estão a fazer? Estão esgotando as forças da vida, ou estão construindo, estão gerando forças vitais? Estão trazendo desenvolvimento ao deixar novas faculdades crescerem por causa dessas forças?

Houten (2011) apresenta algumas indicações para uma prática saudável onde motivo ou impulso para o exercitar tem de nascer do processo de individualização; toda ideia que não se transforma para o indivíduo em um ideal, lhe destrói uma força na alma; porém, toda ideia que se transforma em ideal cria nele forças vitais edificantes. Tais indicações devem se tornar a imagem motivacional para toda prática.

É necessário criar um ambiente adequado no qual o participante possa prosperar e ser cuidado durante o exercício. Esse preparo do ambiente físico e da disposição interior para acompanhar o significado espiritual é tão importante quanto o



próprio exercício, pois somente assim a atividade específica pode ter um efeito salutogênico. Tal exigência de fatores é determinante para que a prática se torne um terreno fértil para novas faculdades – ou, ao contrário, leve ao endurecimento e à fixação externa.

Sob o ponto de vista didático é importante observar as fases da digestão (terceiro passo), da individualização (quarto passo) e da prática (quinto passo) como um todo trimembrado. Digerir e exercitar formam uma polaridade na qual pode surgir um centro aberto. A atividade da digestão tem um caráter ativo, quase agressivo, masculino; o exercitar-se tem um caráter íntimo, provedor, feminino. Os dois juntos podem gerar algo novo em seu centro.

Em relação à transição que vai da prática ao crescimento das faculdades, acompanhar essa transição é uma tarefa permanente do educador de adultos, pois toda prática pode levar a um endurecimento ou criar um automatismo, ou seja, pode impedir uma nova faculdade de crescimento. É possível observar, por exemplo, em exercícios terapêuticos, que só a contínua variação dos exercícios tem uma atuação curativa. Por esse motivo, quando o exercício é designado, o educador de adultos já deve ter em mente o processo do crescimento.

A diferença entre a capacidade e a habilidade ou faculdade é que a capacidade somente pode ser aplicada em certas situações. Isso ocorre automaticamente e pode ser aprendido de modo relativamente rápido em diversos contextos. As faculdades, por sua vez, nunca são totalmente automáticas; elas crescem lentamente e continuamente. No processo de aprendizagem o objetivo da prática é o nascimento do processo de individualização: é o indivíduo, e não a capacidade; por isso, busca-se promover com a prática o crescimento de novas faculdades ou habilidades.

#### 3.3.11.6 Crescimento das faculdades ou competência

O crescimento das faculdades ocorre no inconsciente. Pode-se imaginar que em regiões do inconsciente (durante a noite), um encontro acontece entre os exercícios ou as práticas, levando à sua união e gerando uma nova habilidade. Ao criar as condições para que isso aconteça, o educador deve lembrar que o aprendizado sempre tem a ver com a superação de resistências diante das situações de aprendizado trazidas pelo cotidiano; frente à prontidão para a ação, a vontade fica

represada ao lidar com suas resistências. O esforço da vontade transforma-se então inconscientemente em uma nova habilidade: subitamente se é capaz de fazer algo mental, emocional ou manualmente que não se podia realizar antes.

Do ponto de vista didático, isso significa que faculdades podem crescer melhor em situações práticas. A aplicação da prática, portanto, traz muitas atividades que foram praticadas anteriormente e aprendidas em uma espécie de síntese. Projetar, aprender na prática, aprender por intermédio de experiências, de vivências, são recursos didáticos para o crescimento das habilidades e de seu conjunto a competência.

Os três últimos passos – prática, crescimento e criatividade – surgem de dentro para fora e são mais orientados pela vontade. Em respeito ao crescimento, a “resistência da realidade” promove a transladação dessas atividades em uma habilidade.

Sob essa acepção, a formação considera a tríade teoria, pesquisa e prática. Nesse passo o curso é orientado à aprendizagem prática, exigindo métodos de ensino especiais dos educadores, com vistas a estimular o participante a dominar, coordenar e aplicar as variáveis conhecimento, habilidade, julgamento e atitudes, criando um benefício concreto e dotando o participante de nova competência.

Segue-se a transição que vai do crescimento das faculdades (competência) à criatividade. Se um dos passos anteriores não foi executado corretamente, o sétimo passo corre o risco de ser mera repetição, um resumo do que foi aprendido, sem envolver um genuíno aprendizado. Isso significa que os adultos independentes dotados de Eu devem colocar em prática de maneira original o que desenvolveram por meio da aprendizagem, e não apenas aplica-lo como uma rotina. A diferença está na transição para o sétimo passo. O educador de adultos agora precisa criar uma atitude criativa no participante. É preciso considerar que a atividade criativa é muito gratificante, mas também pode causar muito medo; sob o ponto de vista didático, a atividade artística constitui o melhor suporte para os participantes adultos, não para que se tornam artistas, mas para encontrarem uma fonte criativa dentro de si. Assim como alguns exercícios artísticos específicos, certos tipos de trabalho em grupo ou individual e elaboração de projetos também podem contribuir para isso (HOUTEN, 2011).

### 3.3.11.7 Criar

Segundo Houten (2011), a atitude dirigida para o exterior encontra a sua mais forte intensificação pois os elementos externos têm que ser reconhecidos antes que possam ser respondidos de forma independente. É o processo inverso ao que foi dito no primeiro passo do captar ou passo da percepção; por exemplo, na preparação educacional para profissões de base social podem ser adquiridas muitas formas e processos sociais. É possível aprender com processos sociais, mas ainda há a questão de como se deve e pode lidar com uma situação social específica (que é sempre única) em qualquer momento.

Despertar a vontade significa despertar a habilidade e a atividade dos participantes para sentir o que os confronta no mundo exterior; por isso, fomentar variadas ocasiões de aprendizagem que oportunizem o desenvolvimento de um caminho criativo de ação é um elemento imprescindível em todo processo de aprendizagem.

O criativo não se manifesta da região superior, no plano cognitivo, nem da região inferior, no plano comportamental e nas ações. Mas sim, as manifestações criativas em ambas regiões anteriores, se originam no plano rítmico ou do sentimento, na região mediana móvel, artística, lúdica e mutável do ser humano. Portanto, o educador de adulto deve ter consciência que existe em algum lugar uma fonte criativa, mas que também existe algo que contem a possibilidade criativa nos indivíduos. Por isso, uma metodologia criativo-transformadora atua para que o potencial e a força criativa que jorra no interior da alma e o impulso para a aprendizagem criativa expressem sentido autêntico e vivacidade dentro da alma de cada participante. Nessa intenção, que essa arte de educar adultos busca encontrar a abordagem coerente para fazer com que essa fonte jorre.

Ter total consciência dos sete processos de aprendizado na criação de um elemento seria o postulado para ter condições de realizá-los na prática, na arte de ensinar adultos. Na colocação anterior fica evidente que na região mediana ou na quarta etapa do processo do aprendizado, se expressa como ponto crítico, pois revela se o indivíduo se repete ou se é criativo. Deve se ainda imaginar que, com outros indivíduos, serão outros os passos em que a resistência para criar prepondera.

Percebe-se que a contínua atividade do Eu é o pré-requisito para elevar os processos orgânicos da vida, os quais estão ligados ao corpo até os processos de

aprendizagem espiritual. Algumas vezes, ainda é possível se detectar em alguns elementos criados a presença de traços que estão ligados ao corpóreo e projetados no exterior. No entanto, o processo de aprendizagem precisa ser transformado completamente em processo da alma. Rudolf Steiner (2018c) descreveu como, em relação à atividade artística, os três primeiros processos levam ao desfrutar da arte, enquanto os últimos quatro servem para a criação da arte. Detecta-se que, ao serem transformados em processos da alma, os sete processos vitais se unem de uma nova maneira. Os três primeiros desenvolvem uma espécie nova de pensamento enquanto sentido de autonomia; os quatro últimos, expressam uma espécie nova de vontade enquanto aflorar da vontade livre. O ritmo entre o terceiro e o quarto passo, por sua vez, apresenta um tipo novo de sentimento enquanto despertar de si mesmo. Isso se confirma na experiência com as sete etapas do processo de aprendizagem do adulto.

Como se pôde perceber, o conteúdo exposto no Capítulo 3 identificou as bases epistemológica, ontológica e metodológica do curso de Formação Continuada em Psicologia e Psicoterapia Antroposófica. Demonstrou-se a proposta de aprendizagem e de desenvolvimento do CFCPPA, contexto de realização da pesquisa empírica desta dissertação, que investigou a vivência de participantes do Curso de Formação Continuada em Psicologia e Psicoterapia Antroposófica em relação à proposta de aprendizagem e de desenvolvimento do curso.

## 4 MÉTODO

### 4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Considerando o objetivo da pesquisa, de descrever a vivência de aprendizagem e de desenvolvimento de participantes de Curso de Formação Continuada em Psicologia e Psicoterapia Antroposófica, optou-se pela pesquisa qualitativa, por apresentar uma questão processual a ser pesquisada e características investigativas que partem de uma lógica indutiva focada no significado individual e na importância da interpretação da complexidade de uma situação.

Na pesquisa qualitativa explora-se o tema dentro de seu contexto partindo de um projeto emergente e moldado pela experiência do pesquisador, que trabalha com detalhes antes das generalizações, descrevendo o contexto do estudo e continuamente revisando questões das experiências em campo (CRESWELL, 2014).

A opção pela estratégia de investigação da Fenomenologia justifica-se pelo fato de a pesquisa se voltar às vivências dos participantes do Curso, por considerar que tais vivências são conscientes e por possibilitar uma descrição composta da essência das vivências do “quê” e do “como” os participantes vivenciaram o fenômeno. Assim, justifica-se o estudo qualitativo e fenomenológico, considerando: as vivências dos participantes; a utilização de vários instrumentos de coleta de dados, dentre os quais a entrevista; e a instigação de procedimentos sistemáticos que partem de descrições significativas para unidades de significado até descrições detalhadas que expressam “o quê” os participantes vivenciaram e “como” vivenciaram, incluindo a descrição e discussão da essência das vivências incorporadas pelos participantes (MOUSTAKAS, 1994).

Esta pesquisa está fundamentada em Creswell (2014, 2016) e Moustakas (1994) como pesquisa qualitativa metodológica na estratégia investigativa da Fenomenologia. Nessa abordagem o pesquisador busca a essência das experiências descritas pelos participantes com respeito a um fenômeno. O entendimento das experiências vividas distingue a Fenomenologia como uma filosofia e também como um método; o procedimento envolve um pequeno número de indivíduos por meio de um engajamento extensivo e prolongado para desenvolver padrões e relações significativas (MOUSTAKAS, 1994).

Em relação aos aspectos éticos, esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Saúde da Universidade Federal do Paraná sob o número 09011619.8.0000.0102 (ANEXO A).

## 4.2 CONTEXTO E PARTICIPANTES DA PESQUISA

### 4.2.1 Contexto

A pesquisa foi realizada em Curitiba, em uma instituição onde ocorre a Formação Continuada de Psicologia e Psicoterapia Antroposófica. O local disponibiliza: infraestrutura física composta por um salão e três salas amplas arejadas com cadeiras confortáveis, mesas removíveis e cortinas; infraestrutura tecnológica como multimídia, tela de projeção, serviço de acesso à internet disponível gratuitamente; e recursos didáticos como cavalete e bloco de papel para *flip chart*, quadro verde, mesa de apoio e cadeiras confortáveis, conforto acústico e térmico, oportunizando assim a privacidade e ambiente apropriado. O local ainda apresenta e disponibiliza instalações sanitárias completas, cantina e refeitório, bem como espaços cobertos e descobertos para descanso e ampla área verde.

### 4.2.2 Participantes da pesquisa

Foram considerados como critérios para inclusão dos participantes: estarem matriculados no Curso de Formação Continuada em Psicologia e Psicoterapia Antroposófica, serem graduados em Psicologia e portarem registro em seu conselho de classe. Como critérios de exclusão foram considerados: o participante não preencher todos os critérios de inclusão, bem como desistir ou desejar interromper sua participação na pesquisa.

Para o recrutamento dos participantes na pesquisa foi enviada uma carta-convite (APÊNDICE A), por meio de correio eletrônico, aos participantes do Curso de Formação Continuada em Psicologia e Psicoterapia Antroposófica. A carta apresentou os objetivos e contribuições da pesquisa e fez um convite prévio aos futuros participantes, informando data e a hora para uma reunião inicial durante o período do curso, para maiores esclarecimentos e possível aceite dos participantes que preenchessem os critérios necessários de inclusão.

Aos que não dispunham de endereço de correio eletrônico, foi providenciada cópia impressa da carta-convite, que entregue pessoalmente por um coordenador do curso.

A pesquisa foi desenvolvida com 14 participantes da primeira turma do Curso de Formação em Psicologia e Psicoterapia Antroposófica, que assinaram o TCLE (ANEXO B).

#### 4.3 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Como instrumentos de coleta de dados do estudo empírico, foi utilizada uma produção criativo-artística, bem como questionário, entrevista e um grupo focal. A produção criativa foi fundamentada em Bauer e Gaskell (2015) e foi solicitada como uma atividade expressiva complementar ao questionário, utilizada para levantamento de dados que permitissem identificar as percepções de desenvolvimento e de aprendizagem dos participantes ao longo do curso.

O questionário foi fundamentado em Creswell (2014). Foi elaborado um roteiro de questões abertas para investigar o “quê” e “como” o participante vivenciou desenvolvimento e a aprendizagem ao longo do curso (APÊNDICE C). O questionário atendeu aos seguintes objetivos específicos: identificar a vivência de desenvolvimento dos participantes, a partir do curso de Formação Continuada em Psicologia e Psicoterapia Antroposófica; identificar a vivência de aprendizagem dos participantes, a partir do curso de Formação Continuada em Psicologia e Psicoterapia Antroposófica.

Foi realizada uma entrevista semiestruturada com questões abertas e semiabertas nos moldes da abordagem fenomenológica, elaborada pela pesquisadora (APÊNDICE D) e fundamentada em Creswell (2014). A entrevista investigou as vivências dos participantes relacionadas aos objetivos específicos para identificar a vivência de aprendizagem dos participantes, a partir do curso de Formação Continuada em Psicologia e Psicoterapia Antroposófica e identificar a vivência de desenvolvimento dos participantes, a partir do curso de Formação Continuada em Psicologia e Psicoterapia Antroposófica.

O grupo focal foi baseado em Gatti (2005) e teve a finalidade de investigar como os participantes entendem, percebem e experienciam a aprendizagem e o desenvolvimento, a partir do curso de Formação Continuada em Psicologia e



Psicoterapia Antroposófica. Permitiu levantar dados para compreensão dos seguintes objetivos específicos: identificar a vivência de aprendizagem dos participantes a partir do curso de Formação Continuada em Psicologia e Psicoterapia Antroposófica; e identificar a vivência de desenvolvimento dos participantes a partir do curso de Formação Continuada em Psicologia e Psicoterapia Antroposófica.

O QUADRO 6, a seguir, apresenta uma síntese dos instrumentos utilizados na coleta de dados.

QUADRO 6 – INSTRUMENTOS E OBJETIVOS

<b>Instrumento</b>	<b>Fundamentação teórica</b>	<b>Objetivos específicos</b>
Revisão bibliográfica	Artigos do estado da arte no tema	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Investigar os desafios contemporâneos da FCPA</li> </ul>
Revisão bibliográfica	Steiner (2004, 2008) Houten (2007, 2011) Lievegoed (1996,1997)	<ul style="list-style-type: none"> <li>● identificar as bases ontológica, epistemológica e metodológica da Psicologia inspirada na Antroposofia</li> </ul>
Produção criativa	Bauer e Gaskell (2015)	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Identificar a vivência de aprendizagem dos participantes a partir de curso de FCPA</li> <li>● Identificar a vivência de desenvolvimento dos participantes a partir de curso de FCPA</li> </ul>
Questionário	Creswell (2016)	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Identificar a vivência de aprendizagem dos participantes a partir de curso de FCPA;</li> <li>● Identificar a vivência de desenvolvimento dos participantes a partir de curso de FCPA</li> </ul>
Entrevista semiestruturada com questões abertas e semiabertas	Creswell (2016)	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Identificar a vivência de aprendizagem dos participantes a partir de curso de FCPA</li> <li>● Identificar a vivência de desenvolvimento dos participantes a partir de curso de FCPA</li> </ul>
Grupo focal	Gatti (2005)	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Identificar a vivência de aprendizagem dos participantes a partir de curso FCPA</li> <li>● Identificar a vivência de desenvolvimento dos participantes a partir de curso de FCPA</li> </ul>

FONTE: Dias e Stoltz (2021).

#### 4.3.1 Aplicação

Antes da aplicação dos instrumentos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (ANEXO B). Após a assinatura do Termo pelos participantes, a aplicação de cada instrumento ocorreu em diferentes datas e

horários, dentro do nono módulo da FCPA. Conforme acordado anteriormente, foram remarcadas e realizadas cinco entrevistas, após esse módulo, entre os dias 7 e 17 de agosto de 2019, devido à impossibilidade dos participantes. O instrumento grupo focal, uma atividade coletiva, contou com 13 dos 14 participantes.

Para a aplicação das produções criativas foi disponibilizada uma sala preparada com mesas individuais, pranchas com folhas (A3) fixadas por fita adesiva e giz pastel. Em seguida, foi dada a consigna para a atividade de expressão criativa artística (APÊNDICE B).

Para a aplicação do questionário, foi comunicado aos participantes sobre as instalações disponíveis para que pudessem se deslocar para responder ao questionário. Na sequência, caneta, prancheta e questionário foram entregues aos participantes. O questionário foi devolvido preenchido antes do final das atividades do dia de curso.

Para a aplicação da entrevista respeitou-se a disponibilidade de cada entrevistado. Frisou-se que o procedimento seria gravado e solicitou-se o consentimento do participante. As entrevistas duraram aproximadamente 60 minutos. Os materiais necessários à aplicação foram: protocolo de entrevista, caneta e gravador.

O grupo focal ocorreu na atividade expressiva sobre aprendizagem e desenvolvimento. Estavam presentes 13 participantes e teve a duração de 120 minutos. A questão proposta para desencadear a discussão inicial foi: “como você entende, percebe e experiencia a aprendizagem e o desenvolvimento a partir das experiências vividas neste curso?”.

Para a aplicação dos instrumentos da coleta de dados foi oferecido conforto térmico e acústico e local o mais à vontade possível, em um espaço privado de possíveis interrupções. O levantamento dos dados ocorreu entre os dias 22 de julho e 17 de agosto de 2019.

#### 4.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

Os procedimentos de análise e interpretação dos dados foram baseados em Bauer e Gaskell (2015) para o levantamento analítico das produções criativas e em Creswell (2014) e Moustakas (1994) para a investigação das informações do questionário, da entrevista e do grupo focal.

Quanto à análise da produção criativa, de posse das imagens criativas dos participantes, buscou-se compreender se o tema investigado se relacionava à verbalização do participante, permitindo assim compreender seu significado. Na sequência buscou-se identificar os elementos na produção criativa. Para tanto, foram feitas perguntas: “o que o elemento conota?” (associações trazidas à mente) e “como os elementos se relacionam uns com os outros?” (correspondências). Após a análise foi elaborado um mapa sobre cada expressão criativa e deu-se início a um relatório relacionado ao problema da pesquisa, feito um relatório descritivo (BAUER; GASKELL, 2015).

Para a análise de dados dos questionários, das entrevistas e do grupo focal, buscou-se orientação nos seguintes passos, propostos por Moustakas (1994) e Creswell (2014):

- horizontalização dos dados: os dados coletados foram examinados separadamente, por instrumento, buscando destacar as “declarações significativas”, frases ou citações que ofereçam compreensão de como os participantes vivenciaram e se relacionam com o fenômeno em estudo. Ao final dessa fase a pesquisadora desenvolveu uma lista de declarações significativas, que foram analisadas e agrupadas em unidades de significado ou temas;
- descrição textual: descrição de como os participantes do estudo vivenciaram o tema proposto no instrumento de coleta de dados, ou seja, o que aconteceu durante a vivência, incluindo os exemplos literais;
- descrição estrutural ou variação imaginativa: descrição de como a vivência aconteceu e reflexão sobre o ambiente ou contexto em que o fenômeno foi vivenciado;
- descrição da “essência”(ou estrutura essencial invariante) da vivência, que representa o ponto culminante da pesquisa fenomenológica.

O QUADRO 7 apresenta uma síntese das fases da pesquisa, sua metodologia e seu autores de referência.

QUADRO 7 – FASES, METODOLOGIA DA PESQUISA E ORIENTADOR

<b>Fases da pesquisa</b>	<b>Metodologia</b>	<b>Referencial orientador</b>
Caracterização da pesquisa	Pesquisa qualitativa metodológica na estratégia investigativa fenomenológica	Creswell (2014, 2016) Moustakas (1994)
Seleção de instrumentos (SI)	Produção criativa	Bauer e Gaskell (2015)
	Questionário e entrevista semiestruturada com questões abertas e semiabertas	Creswell (2014)
	Grupo focal	Gatti (2005)
Análise dos dados levantados	Produção criativa	Bauer e Gaskell (2015)
	Questionário, entrevista e Grupo focal	Creswell (2014)
Discussão ou Tratamento Redação Pesquisa Fenomenológica	Pesquisa qualitativa metodológica na estratégia investigativa fenomenológica	Creswell (2014) Moustakas (1994)
Conclusão e Redação Final	Pesquisa fenomenológica e normalização de documento	Amadeu et al. (2017) Creswell (2014)

FONTE: Dias e Stoltz (2021).

## 5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

### 5.1 RESULTADOS

Todas as participantes do estudo eram do sexo feminino. A faixa etária média foi de 53 anos, variando entre 34 e 69 anos. Em relação ao estado civil: sete eram casadas, quatro divorciadas e três solteiras. Em relação à graduação, três das 14 participantes realizaram duas graduações. O tempo médio decorrente da graduação em Psicologia foi de 23 anos. Quanto ao desenvolvimento profissional contínuo, 12 participantes fizeram entre uma e sete pós-graduações. Todas as 14 participantes atuavam profissionalmente e três declararam atuar em duas áreas da profissão. As áreas profissionais de atuação das psicólogas participantes do estudo são: clínica, hospitalar, saúde pública, desenvolvimento social e docência. O QUADRO 8 apresenta a caracterização das participantes.

QUADRO 8 – CARACTERIZAÇÃO DAS PARTICIPANTES

Código	Sexo	Idade	Estado civil	Graduação		Pós	Área de atuação
				Curso	Ano		
P1	F	38	Casada	Psicologia Jornalismo	2013	1	Clínica
P2	F	63	Divorciada	Psicologia	1990	2	Clínica
P3	F	69	Solteira	Psicologia	1982	1	Clínica
P4	F	40	Casada	Psicologia	2002	1	Saúde pública
P5	F	45	Casada	Psicologia	2012	-	Clínica
P6	F	44	Casada	Medicina	1999	7	Hospitalar e clínica
P7	F	56	Casada	Psicologia	1988	5	Clínica e docente
P8	F	65	Divorciada	Psicologia	1985	3	Hospitalar e clínica
P9	F	34	Solteira	Psicologia e Pedagoga	2009	1	Hospitalar
P10	F	42	Casada	Psicologia	2002	-	Clínica
P11	F	52	Divorciada	Psicologia e Administração	2004	4	Saúde pública e desenvolvimento social
P12	F	63	Casada	Psicologia	1981	1	Clínica
P13	F	67	Solteira	Psicologia	1992	2	Clínica
P14	F	59	Divorciada	Psicologia	1986	5	Clínica

FONTE: Dias e Stoltz (2021).

Os instrumentos de coleta de dados de entrevista, grupo focal e questionário, foram transcritos literalmente. A expressão artística, após investigada, foi integrada ao questionário. Na sequência, com os dados transcritos dos instrumentos, foi

aplicado o procedimento de horizontalização dos dados por meio de sua organização e exame criterioso (CRESWELL, 2014; MOUSTAKAS 1994). Para responder aos objetivos: identificar a vivência de aprendizagem dos participantes a partir do curso de FCPPA e identificar a vivência de desenvolvimento dos participantes a partir do curso de FCPPA, foram levantadas 112 declarações significativas, sendo 36 nos questionários, 52 nas entrevistas e 24 no grupo focal. Após a exclusão das declarações sobrepostas e repetidas, obteve-se 88 unidades de significado, que são apresentadas no APÊNDICE E.

As 88 unidades de significado foram agrupadas em temas; algumas foram associadas a mais de um tema. Os temas relacionados à aprendizagem são apresentados no QUADRO 9, enquanto os temas relacionados ao desenvolvimento são sumariados no QUADRO 10.

QUADRO 9 – TEMAS RESULTANTES DO AGRUPAMENTO DAS UNIDADES DE SIGNIFICADO FORMULADAS SOBRE A APRENDIZAGEM

(continua)

Temas	Unidades de significado de aprendizagem
Revelando o vivenciador	<p>Percebo o processo da vivência de aprendizagem como transformador em relação a conceitos e formas e revelador sobre mim. / Como um momento de olhar dentro de mim mesmo, tem um trabalho a ser feito e a descoberta se revelando. / A vivência de aprendizagem me abriu um caminho interior para a vida pessoal, trazendo a questão da escolha, o motivo que acabou me puxando. / A vivência de aprendizagem trazendo sentido às experiências do porquê que eu estava vivendo essa insegurança. / As vivências de aprendizagem me ajudaram a olhar para mim e sentir em mim o que sou. / Vivenciei aprender como profissional é uma experiência única, pois é um mergulho, amplo e intenso sobre eu mesma, percepção maior de meu ser como profissional, como .... e como essência. / Vivência para aprender como espaço que precisava ser trabalhado e compreendido, vivenciado / Entendo que a vivência de aprendizagem como uma maneira de fazer links que me dão insights sobre a visão da gente e acaba dando também do outro, tive um link como se você conseguisse penetrar mais no que o outro tá sentindo. / Eu acho que a vivência de aprendizado é aquilo que te toca que te chama do mundo lá fora é aquilo que você vê e que de alguma forma chama sua atenção e você recebe aquilo. / Vivência de aprendizagem como um meio para aprender sobre minha pessoa, do meu desenvolvimento de ser humano onde isto levou a uma aprendizagem como psicoterapeuta antropológica. / Aprendizagem vivenciada trouxe esse olhar mais ampliado mesmo, para aspectos como da espiritualidade e tudo mais e isso traz uma postura, um olhar, um atendimento completamente diferentes no encontro com o paciente.../ muito importante porque é como se eu me apropriasse da minha própria experiência e a partir disso eu tenho o exercício do aprendizado, isso parte de mim... individual... / Como um desvendar gradativo que passei a incorporar os conhecimentos teóricos, não somente cognitivamente, mas de forma anímica, graças às vivências. / Vivência como fornecendo possibilidades de aprender, tanto na parte de informação como da autopercepção./ Aprender a partir das vivências se auto perceber. “A partir da minha autopercepção eu passei a perceber melhor o outro e com isso eu consigo ajudar o outro quando ele também não tá percebendo...”/ Quando compreendendo cada vez mais um pouco, uma forma de estar no mundo e estar com o outro./ Como compreensão da relação com a espiritualidade, traz a possibilidade da liberdade, do desenvolvimento da própria autonomia, do vir a ser./ Nas vivências do aprender lido com o surgimento e descoberta de minha alma humana no curso e ainda estou tendo efeito em toda minha vida. / Vivenciando percebi muito claramente, que tive meio que desassimilar esse modo inicial de aprendizado e assimilar de forma diferente./ Consigo perceber o quanto minha imagem de aprendizagem hoje, faz sentido com essa forma que foi trabalhada no curso, pois consigo fazer imagens e assim aprender melhor o que foi transmitido. / Foi por causa das vivências que hoje, percebo o quanto estou conseguindo falar mais me expor mais./ O resultado das vivências já está refletindo no meu relacionamento comigo e com o outro./ Sei que o que vivenciei vai para além do consultório, pois sinto que as vivências me trouxeram abertura interna e empatia./ Eu percebo que no aprendizado vivenciado primeiramente eu aprendo em mim sobre mim e depois, vou transformar isso, em algo para outra pessoa/ Vivenciei um momento de ressignificar a aprendizagem abandonando o controle, me entregando inteira e claro cheguei também no meu desenvolvimento interior muito especial e salutar no curso./ A vivência da aprendizagem como interiorização de alguns momentos e ligações do conhecimento que nos chegam e nas vivências podem ser diferenciados e compreendidos, me permitindo assim apropriar-se da própria experiência. / Faz parte do movimentar-se interiormente como um contraponto que o mundo externo promove, como nova percepção e tomada de consciência</p>



QUADRO 9 – TEMAS RESULTANTES DO AGRUPAMENTO DAS UNIDADES DE SIGNIFICADO FORMULADAS SOBRE A APRENDIZAGEM

(continuação)

Temas	Unidades de significado de aprendizagem
As marcas no caminho vivido	Ao longo da vida, como um processo de estar em si para aprender / Aprendizagem com as mudanças de fases da vida, eu penso que trazem muito isso, por exemplo, quando você casa, quando os filhos nascem./ Traz um resultado gigantesco ao longo da nossa vida porque a gente entra muito mais, antes eu aprendia as coisas me tocavam, mas eu não trazia isso necessariamente pro meu desenvolvimento./ No vivenciar de um câncer, como uma coisa no meu aspecto e sinto que é uma coisa, mas também acontece com outras pessoas. Eu percebo que as doenças podem ser, pra mim foram caminhos de iniciação, em especial o câncer. Eu acho me ensinou, eu o tenho como um mestre./ Como um aspecto de tensão e de uma rendição, uma tensão me perguntando “e aí?”. É uma rendição no seguinte sentido, ah vou começar qualquer coisa, aqui vamos ver o que que vira, o que que vai ser... então é uma coisa que acontece sempre assim e eu me sinto bem quando há a rendição, diminui esse ar entre a tensão e eu me entrego logo
O significado do encontro	As vivências de aprendizagem no curso mexeram comigo de todos os jeitos, no aspecto pessoal, não só no profissional, me deixou refletindo sobre mim ali e fora dali, é te entrega e reflete, reflete e entrega./ Como uma possibilidade contínua de perceber o que necessito para aprender a “aprender” em meu interior para poder trazer e facilitar a autocura de meus pacientes em seus processos biográficos./ As vivências, o trabalho integrativo, a arte, o caminho de desenvolvimento, eles possibilitam integrar esse aprendizado e realmente promovem meu desenvolvimento pessoal e profissional, põe para refletir sobre meu ser./ Vivência de aprendizagem como um meio para aprender sobre minha pessoa, do meu desenvolvimento de ser humano onde isto levou a uma aprendizagem como psicoterapeuta antropológica. / Vivenciei aprendizagem no acolhimento, de encontros verdadeiros e profundos, sem julgamento e com a liberdade de cada um trilhar seu caminho a seu modo, na convivência com esse grupo, aprendo a confiar. / As vivências com o grupo, me proporcionou a tomada de consciência, e eu percebi que sempre tive isso, sempre quis essas relações com as pessoas, né? Percebi que eu me colocava muito mais na frieza, no isolamento. Então, isso foi algo que ao longo do curso eu fui aprendendo a participar do grupo, a entrar mais no grupo, ser eu mesma, ali. / As atividades de aprender que vivenciei, mexeu comigo me pondo a refletir sobre papel e criação dos filhos
Aprendizagem transformadora	Participar nas atividades do aspecto vivencial, integrativo e expressivo, as palestras mexem comigo de maneira transformadora e inquietante durante e fora do curso, questionamentos emergem. / Percebo o processo da vivência de aprendizagem como transformador em relação a conceitos e formas e revelador sobre mim. / Um processo transformador, que virei do avesso fui fundo em mim, tiveram 3 módulos com vivências marcantes que ocasionaram dor corporal (costas, torcicolo), febre, ansiedade. / Como um processo de transformação vivenciado interiormente, decorrente de atitude reflexiva a partir de mim e sobre meu atuar no mundo, ou seja, do aprendizado. / Ao vivenciar o aprendido no curso me libertou das antigas regras. / Como um cutucão, que me abre muitas possibilidades de ver que antes era muito formatada numa forma cartesiana né, e agora tá muito mais leve, transformador mesmo. / É algo interior que acontece ao longo do tempo e exige um certo aprofundamento a partir da internalização de um aprendizado que gera uma transformação interna de comportamento, de paradigma. / Ato vivenciado como ressignificador e individualizador, porque é feito um trabalho, de transformação pessoal

QUADRO 9 – TEMAS RESULTANTES DO AGRUPAMENTO DAS UNIDADES DE SIGNIFICADO FORMULADAS SOBRE A APRENDIZAGEM

(conclusão)

Temas	Unidades de significado de aprendizagem
O espaço do realizar consciente	<p>As vivências integrativas com a arte são fundamentais para o processo do aprender e desenvolver-se, pois, aprendi não só sobre conteúdo da psicoterapia antropológica, mas também sobre o meu aprendizado./ Me percebo aprendendo nas atividades artísticas que sempre me ajudaram muito a olhar para dentro e expressar o que havia ali, como numa grande expiração./ As vivências aprendidas como ambiente para encontrar a minha missão na vida e acessar que realmente eu estou fazendo algo que me ajuda a ajudar os outros./ Sensacionar verdadeiramente aspectos vivenciados na minha vida, que antes eu reagia, a partir deles, de forma inconsciente e assim, trazer minhas percepções conscientemente para cognição e emoção, pude me apropriar de mim mesma/ Sensacionar verdadeiramente aspectos vivenciados na minha vida, que antes eu reagia, a partir deles, de forma inconsciente e assim, trazer minhas percepções conscientemente para cognição e emoção, pude me apropriar de mim mesma/ Aprender a pensar com o coração, ao vivenciar os fenômenos e a me pautar pelo individualismo ético em minhas ações. / Vivenciando percebi muito claramente, que tive meio que desassimilar esse modo inicial de aprendizado e assimilar de forma diferente. / Vivência para aprender como espaço que precisava ser trabalhado, compreendido e vivenciado</p>
Encontrando propósito e valores	<p>Um profundo convite “portal” a olhar, atravessar, reconhecer, vivenciar e ser a vida que jorra do Espírito através do autodesenvolvimento consciente que exige esforço constante em sintonia com a Graça Divina sempre presente. / Com relação à responsabilidade com outro, aprender com o outro junto. E isso também me reporta para a questão ética e moral também, esse respeito para com o outro, construir junto. Isso que pra mim é o fundamental ... isso para mim é e faz muita diferença. Não separo o encontro, não é separado. / As vivências aprendidas como ambiente para encontrar a minha missão na vida e acessar que realmente eu estou fazendo algo que me ajuda a ajudar os outros. / Aprender a pensar com o coração, ao vivenciar os fenômenos e a me pautar pelo individualismo ético em minhas ações. / A relação é de contínua transformação, fato que, se bem observado, releva a essência e a potência da vida. Todos os ciclos trazem lições poderosas para o cumprimento da lição do Eu. Tudo isso se relaciona ao meu momento pessoal de entrega à busca e a realização do “meu propósito maior”</p>

FONTE: Dias e Stoltz (2021).

QUADRO 10 – TEMAS RESULTANTES DO AGRUPAMENTO DAS UNIDADES DE SIGNIFICADO FORMULADAS SOBRE O DESENVOLVIMENTO

(continua)

Temas	Unidades de significado de desenvolvimento
<p>Processo de revelação de si mesmo</p>	<p>Os contextos metodológicos, vivenciais, relacionais, individual comigo mesmo, influenciaram e continuam reforçando meu desenvolvimento, como algo que está presente e move meu ser à um “vir a ser” / No fazer sentido, como acredito, integra e faz conexões existenciais./ Percebo no resultado de meu desenvolvimento, na minha clareza de propósito na vida pessoal e profissional meu desenvolvimento./ As vivências de desenvolvimento como num encontro genuíno com aquilo que sou, que não pude ser ao longo de toda a minha existência antes do curso../ Me dei conta de que realmente em uma só pequena vivência a gente está no todo e isso me deu uma alegria muito grande a hora que eu percebi ao concluí-la./ Vivência de desenvolvimento como um processo de revelação de mim mesma e também do meu propósito, enquanto psicoterapeuta que é a transformação, a metamorfose para nascimento das minhas cores, ou melhor cores da minha alma com calor. / Senti nos meus olhos essa visão dessa luz, como se ele estivesse lá longe, mas eu estou enxergando. E o elemento que surgiu primeiro foi um fundo azul que me traz esse frio... /Vivência de desenvolvimento entendo toda a capacidade que o ser humano tem em absorver, perceber e protagonizar seu autodesenvolvimento pelas vivências e experiências de sua vida pessoal, social e coletiva, enquanto processo interno e singular. / A vivência de desenvolvimento um desafio, que em cada atuar vivenciado, que participei na arte e em outros exercícios. / Desenvolvimento humano para mim é vivenciado como uma questão interna que tem uma parte que é natural de acontecer e tem uma que é potencial e que a gente precisa ser provocado pra que o desenvolvimento aconteça. / Algo natural como uma semente que com o tempo e o ambiente pode desabrochar e ser barrado ao ser estimulado “caminho do desabrochar da essência humana. / A vivência de desenvolvimento como um sentido interior através de um processo que revela todos os significados externos na direção de uma autoconsciência</p>
<p>Movimento a partir de opostos complementares</p>	<p>No curso ficam a refletir e reverberar também fora do curso. / Nos módulos, os conteúdos aprendidos e vivenciados são como véus que parecem ser tirados dos olhos e do coração, fazendo a vida e as relações terem cada vez mais um sentido. / Comecei a vivência pelas extremidades da folha, que são certezas que eu tinha, dois eixos que procurei assemelhar com uma coluna que me guiaram muito durante minha trajetória até aqui, um esquerdo e um direito exatamente por essa convenção que se usa mais leigamente falando da razão e da emoção e de como elas também se dissolvem porque elas podem nascer com muita estrutura e depois a medida que isso vai se acendendo.../ De maneira ampliada do meu corpo, uma percepção ampliada da forma como me penso e me observo, é interior, pra mim./ Na compreensão da relação com a espiritualidade traz a liberdade da possibilidade e o desenvolvimento da própria autonomia, do vir a ser./ Na relação da contínua transformação, fato que se bem observado, releva a essência e a potência da vida. / Eu iniciei pelo amarelo que quis trazer a luz fui pros elementos no sentido de trazer elementos que atuam independente da minha pessoa de dentro pra fora, de fora pra dentro de baixo pra cima. / Percebo na integração de todas as atividades proporcionadas como elos ampliadores desta percepção de mim mesma, do outro e do meio, ou seja, contexto micro e macro, com aquilo que sou</p>

QUADRO 10 – TEMAS RESULTANTES DO AGRUPAMENTO DAS UNIDADES DE SIGNIFICADO FORMULADAS SOBRE O DESENVOLVIMENTO

(conclusão)

Temas	Unidades de significado de desenvolvimento
Autoconhecimento	<p>Vivência como sendo construída a partir do domínio, que fui obtendo sobre meus instintos e atos inconscientes, indo cada vez mais ao encontro da compreensão de mim mesma./ Surgiu como um caminho que abriu, quando eu vi que o que eu tinha aprendido ... e aqui de uma forma diferente que eu acho que era mais completo, então deixa ele... caminho se faz em termos disso, lógico que questões pessoais nem se fala./ Como um processo temporal e vivencial, que é um treino, esforço no dia a dia pra que se torne realmente um desenvolvimento, como auto educação/ Com coragem de experimentar o novo sem me preocupar muito com o resultado (feltragem). / Eu percebo na maior clareza a partir dos conhecimentos no curso, fazendo assim todo o sentido e este é o propósito pra que eu vim fazer aqui. / Ao vivenciar as atividades percebo com um despertar forças adormecidas que me possibilita ferramentas para desenvolver o nascer de novas forças. /Através da entrega à investigação das experiencias vividas. / Veio uma tensão que é a tensão de medo, que senti no meu cardíaco e depois veio a questão da entrega mesmo pra cor e coloquei primeiro a cor azul que representa a condição de minha interiorização depois coloquei o amarelo, que representa essa força e depois surgiu o verde, que é o encontro com o outro... / No começo era pó... como se fosse uma nuvem, uma poeira, mas sem atrito, sem nada, uma certa tranquilidade</p>
Autotransformação	<p>É o processo que ocorre na vida da alma ou no interior da corporeidade, influenciaram e continuam reforçando meu desenvolvimento, como algo que está presente e move “meu ser” um “vir a ser”. / Com leveza e beleza predicativos que ficaram mais claros para mim que quero incorporar a minha “assinatura”, à minha obra na vida.../ Algo que é ao longo do tempo, exige um certo aprofundamento e também um certo tempo. /Complementam e trazem o conhecimento para meu autodesenvolvimento, proporcionando a abertura para a aprendizagem necessária para o “Ser Terapeuta”. / Fortalece e possibilita uma mudança de hábito, trazendo novas perspectivas às vivências que podem levar a um processo de ressignificação. / Esse amarelo sempre me vem muito forte e simboliza a espiritualidade.../ É a direção do Educar-se que através de mim se revela influenciando todas as áreas do meu viver sempre com a Luz, da Força e do Amor</p>

FONTE: Dias e Stoltz (2021).

Nas transcrições das respostas, nos resultados, foram criados nomes fictícios aos participantes.

### 5.1.1 Resultados das produções criativas

Como já citado, os resultados da análise das produções criativas foram integrados ao questionário. As imagens das participantes apresentam os seguintes elementos: sol; calor; direção; diferenciação; criação; concentração; radiações; cor azul; cor amarelo; cor verde; cor vermelha; cor laranja; cores frias e quentes; riscos;

núcleo; escuridão; luz; multicolorido; dicromático; policromático; curva; reta; forma; redondo; traço; riscos; círculo; raios; pilares; tremores; espiral; vórtices; redemoinho; movimento; peso; nuvem; poeira; antipatia; intensidade; e imago.

Os elementos se relacionam por meio de: expansão externa; contração expressa pela cor quente e luminosa interna; círculo no centro; dinamismo; radiações; medianas; uniformidade lateral; cores dissolvidas e intensas; forma amorfa; tensão; núcleo de calor; encontro de cores; fluidez; intensidade; núcleo orientador; preponderância de dissolução; conexão central; concentração de cores; e cores em degradê.

Percebe-se a correspondência entre os elementos nos seguintes aspectos: encontro de espirais com eixos de orientação; nuvem de poeira; nuvem carregada; embrião; chama; anjo; vegetais; paisagem; luz no fim do túnel; luz divina; movimento fluído; irradiação transformadora; e círculo de sol interior. São revelações de “autonomia” e de “calor humano” para vivências de aprendizagem e de desenvolvimento. Percebe-se, ainda, a relação entre os conteúdos do questionário e da produção criativa.

Por meio da reflexão fenomenológica foram constituídos seis temas para a aprendizagem (QUADRO 9) e quatro temas para o desenvolvimento (QUADRO 10), representantes do agrupamento das unidades de significado que espelham processos distintos e fornecem descrições vivas ou destaques que são inerentes à vivência de aprendizagem e desenvolvimento de participantes do curso de FCPPA.

#### 5.1.1.1 Vivências de aprendizagem

Os temas das vivências de aprendizagem encontrados foram: revelando o vivenciador; as marcas no caminho vivido; o significado do encontro; aprendizagem transformadora; o espaço do realizar consciente; e encontrando propósito e valores.

##### 5.1.1.1.1 Tema 1: revelando o vivenciador

Nesse tema o foco residiu nas percepções pessoais da vivência de aprendizagem. Isso ficou evidente nas seguintes respostas:

Como um meio para aprender sobre minha pessoa. (Clarissa)

[...] trouxe esse olhar mais ampliado mesmo. (Alice)

[...] se me apropriasse a partir do aprendido. (Olga)

Como fornecendo possibilidades de aprender. (Aline)

[...] ajudaram a olhar para mim e sentir em mim o que eu sou. (Ísis)

Como um desvendar gradativo. (Antônia)

[...] quando compreendendo cada vez mais um pouco. (Clara)

Como compreensão da relação com a espiritualidade. (Marina)

Como uma maneira de fazer *links*. (Marina)

[...] que tive meio que desassimilar. (Antônia)

As vivências de aprendizagem foram consideradas um meio para aprender sobre a própria pessoa e seu desenvolvimento como ser humano, levando a uma aprendizagem como psicoterapeuta antroposófica. As descrições consistiam preponderantemente como

[...] um desvendar gradativo que passei a incorporar os conhecimentos teóricos, não somente cognitivamente, mas de forma anímica, graças às vivências. (Antônia)

Para outra participante, esse processo estava

[...] fornecendo possibilidades de aprender, tanto na parte de informação como da autopercepção. (Aline)

Uma participante descreveu a percepção do alcance que as vivências de aprendizagem alcançaram em sua vida da seguinte forma:

Como compreensão da relação com a espiritualidade traz a liberdade da possibilidade e ao desenvolvimento da própria autonomia, do vir a ser. (Marina)

Outra participante destacou a aprendizagem sobre si mesma, para depois poder transformar esse aprendizado vivenciado interiormente em algo para ajudar outra pessoa:

Eu percebo que no aprendizado vivenciado, primeiramente eu aprendo em mim sobre mim e depois vou transformar isso em algo para outra pessoa. (Ísis)

Os sentimentos, sensações e sintomas manifestados no decorrer das vivências foram de inquietação, desafio, frio, apreensão, insegurança, dor de cabeça e náuseas. Como sentimentos para o enfrentamento dos desafios que a autopercepção deixou emergir nas participantes, identificou-se calor humano, gratidão, abertura, empatia, revelação, amor, coração, coragem, confiança e poder.

A inquietação que emergia como questionamentos dentro e fora do ambiente da vivência se refletiu na descrição da participante Marina como:

O que vivenciei vai para além do consultório, pois sinto que as vivências me trouxeram abertura interna e empatia. (Marina)

A empatia é um sentimento que aparece nas expressões das participantes:

Compreendendo cada vez mais um pouco, uma forma de estar no mundo e estar com o outro. (Marina)

Outras participantes relataram vivências semelhantes:

Consigo perceber o quanto minha imagem de aprendizagem hoje, faz sentido com essa forma que foi vivenciada a aprendizagem, pois consigo fazer imagens e assim aprender melhor o que foi transmitido. (Aline)

Quando olho dentro de mim mesmo, tem um trabalho a ser feito e a descoberta se revelando né, então ali é o maior desafio. (Olga)

Aprender a partir das vivências, se auto perceber e a partir da minha autopercepção eu passei a perceber melhor o outro e com isso eu consigo ajudar o outro, quando ele também não está percebendo... (Antônia)

Nas vivências do aprender lido com o surgimento e descoberta de minha alma humana no curso e ainda estou tendo efeito em toda minha vida. (Alice)

A vivência de aprendizagem proporcionou o enfrentamento por uma das participantes que permitiu superar sua insegurança em falar em público possibilitando, com isso, se revelar socialmente:



As vivências de aprendizagem me ajudaram a olhar para mim e sentir em mim o que eu sou e poder falar, o tempo todo falar pra mim, que um dia já terei aprendido tal conduta de exercício. Então, para que ele fez né aqui não... eu vi o que fala eu li o que Steiner escreveu, eu vivenciei a arte ou nessa vivência dos exercícios, mas na hora de eu replicar para o meu paciente é uma coisa viva né, é aquilo que se diz que é ao vivo) ... eu sinto uma coisa que vem de mim, ficou muito claro pra mim, por isso que é muito verdadeiro. Percebo o processo da vivência de aprendizagem como transformador em relação a conceitos e formas e revelador sobre mim. Então assim, hoje percebo assim o quanto estou conseguindo falar mais, me expor mais, então penso que isso veio dessas vivências, de eu ir vivenciando, dentro do próprio curso, de ir me percebendo, de poder falar e de me colocar nesse papel desse aprendizado vivencial que hoje eu consigo falar. Já fechei com a escola para eu fazer palestra. Agora né, então assim eu penso que é isso sabe, é conforme eu vivendo essa situação toda, tendo a possibilidade de vivenciar, isso tá se transformando em mim pra eu mostrar isso pro mundo também. Para ajudar também, de alguma forma espelhar isso pro mundo. Para o mundo poder receber e dar essa continuidade né? Não parar em mim. Foi por causa das vivências que hoje percebo o quanto estou conseguindo falar mais, me expor mais. (Marina)

Outra participante relatou seu encontro com a vivência de aprendizagem:

Como um desvendar gradativo que passei a incorporar os conhecimentos teóricos, não somente cognitivamente, mas de forma anímica, graças às vivências de atividades artísticas (giz pastel, feltragem, aquarela, exercícios entre alunos). Isso tudo possibilitou hoje eu encontrar respostas a questões que me incomodavam há anos e também me fizeram vislumbrar, como missão de vida, o uso da Antroposofia em minha vida profissional e social. (Antônia)

Como imagem sintetizadora, emerge o tema “o revelado pelo desvendar dos véus”.

#### 5.1.1.1.2 Tema 2: as marcas no caminho vivido

O foco nesse tema residiu sobre o tempo e o espaço associados às vivências de aprendizagem das participantes, como:

Um processo de estar em si para aprender. (Fábia)

Interiorização de alguns momentos e de ligações do conhecimento. (Clara)

O lugar que pessoas passaram na minha vida ocupam. (Patrícia)

Nas mudanças de fases da vida. (Alice)

Temas e situações críticas. (Olga)

[...] traz um resultado gigantesco ao longo da minha vida. (Beatriz)

O tempo transcorreu ao longo dos anos vividos com seus eventos e situações do existir; o espaço foi vivido de maneira estruturante e confinante, como revelam os relatos das participantes relacionados a suas histórias, com locais, eventos, situações e papéis delimitados e algumas vezes rígidos, tendendo à contenção do comunicar. Tais aspectos emergiram durante a pesquisa e foram enfrentados, promovendo a sensação de relaxamento e liberdade nas participantes.

Uma participante falou do tempo como

[...] relacionado aos significados pessoais derivados do cultivo da vivência na vida. (Sueli)

Outra participante descreveu as vivências aprendidas:

Pela entrega à investigação das experiências vividas, com temas e situações críticas, de desafios e eventos pontuais no tempo em minha biografia. (Olga)

O autocuidado promovido pela vivência do aprendizado com a vida vivida é relatado por uma participante:

No vivenciar de um câncer, como uma coisa no meu aspecto e sinto, que é uma coisa, mas também acontece com outras pessoas. Eu percebo que as doenças podem ser, para mim foram caminhos de iniciação, em especial, o câncer. Eu acho me ensinou, eu o tenho como um mestre. (Alice)

A mesma participante relatou a fase da maternidade como um momento máximo de vivências de aprendizagem, uma vez que de nada lhe adiantaram as leituras sobre o assunto e teve mesmo que se entregar à vivência:

As mudanças de fases da vida, eu penso que trazem muito isso, por exemplo, quando eu casei, quando tive filhos, depois que nasceram. (Alice)

Os sentimentos e sintomas corporais relatados expressam os seguintes aspectos: dificuldades; sofrimentos; tensão; desamparo; crises; desafios; saudades; doenças; acontecimentos; tensão; câncer; ligações; e processo gigantesco. No

entanto, como forças para o enfrentamento dessas e de outras adversidades, as participantes revelam: interiorização; rendição; relaxamento; alegrias; surpresas; iniciação; aceitação; e coragem.

A participante Sofia relata a importância da existência das cores e de elementos variados em sua composição (FIGURA 11). Destaca que sua distribuição de forma harmônica apresenta o ar, as plantas, a fluidez, as formas, o calor e junto o gosto pelo vivenciar. Nessa relação, cria o que é vida autônoma.

FIGURA 11 – PRODUÇÃO PARTICIPANTE SOFIA



FONTE: Dias e Stoltz (2021).

A participante sumaria sua vivência de aprendizagem:

Pra mim, começa como um aspecto de tensão e de uma rendição, uma tensão me perguntando e aí? É uma rendição, no seguinte sentido. Ah! Vou começar qualquer coisa, aqui vamos ver o que que virá, o que que vai ser... Então, é uma coisa que acontece sempre assim, e eu me sinto bem quando há a rendição, diminui esse ar entre a tensão e eu me entrego logo... E aí as coisas foram mudando, eu fui começando pensando nas aulas tudo mais, mas depois eu estava pensando, no final em mim... fui fazendo pelas cores o fundo e eu senti a necessidade de inserir algum elemento que não só as cores, tivesse mais a ver com a figura, só que aí pra inserir esses elementos eu precisaria misturar pra surgir o novo, então pra mim ficou contundente essa coisa que ali o que tem são substâncias parecidas, mas a composição dessas substâncias, quando elas aglutinam na composição do percentual de cada uma é que faz a diferença e que vai fazer o surgir essa coisa nova e essa coisa nova pra mim é a vida, então a vida surgiu. É uma coisa que surgiu a partir da combinação dos elementos existentes. (Sofia)

Essa categoria pode ser expressa pelo tema: “no existir estão as marcas impressas pelas vivências como significados”.

#### 5.1.1.1.3 Tema 3: o significado do encontro

O foco foi o efeito da vivência de aprendizagem nas relações das participantes com outras pessoas, nas quais os efeitos são descritos como:

Está refletindo. (Clarissa)

Me proporcionou a tomada de consciência. (Ísis)

Aprendo a confiar. (Joana)

Mexeu comigo como uma possibilidade contínua de perceber. (Marina)

Meio de encontro. (Olga)

A vivência de aprendizagem influenciou o relacionamento das participantes com as outras pessoas com quem convive:

Mexeu comigo me pondo a refletir sobre papel e criação dos filhos. (Sueli)

Me proporcionou a tomada de consciência e eu percebi que sempre tive isso, sempre quis essas relações com as pessoas. (Ísis)

Percebe-se que inquietações, frieza, isolamento, preocupações, questionamentos e tomada de consciência surgem como sentimentos, sensações e sintomas decorrentes do olhar para os encontros com o outro, os quais influenciaram as participantes de maneira significativa e impulsionaram mudanças profundas despertando sentimentos para o enfrentamento. Desse modo, surgiram o acolhimento, a confiança, a reflexão, a convivência, a tomada de consciência e autocura como forma de quebrar barreiras internas e identificar novos sentimentos e significados como vivência de aprendizagem.

A participante Isis relata como a vivência de aprendizagem em grupo proporcionou um efeito salutogênico:

As vivências com o grupo, me proporcionou a tomada de consciência, e eu percebi que sempre tive isso, sempre quis essas relações com as pessoas, né? Percebi que eu me colocava muito mais na frieza, no isolamento. Então, isso foi algo que ao longo do curso eu fui aprendendo a participar do grupo, a entrar mais no grupo, ser eu mesma, ali. A vivência da aprendizagem como interiorização de alguns momentos e ligações do conhecimento que nos chegam e nas vivências podem ser diferenciados e compreendidos, me permitindo assim apropriar-se da própria experiência. (Isis)

Isis ainda ressalta o encontro como uma vivência de limiar:

Vivenciei aprendizagem no acolhimento, de encontros verdadeiros e profundos, sem julgamento e com a liberdade de cada um trilhar seu caminho a seu modo, na convivência com esse grupo. (Isis)

Nesse mesmo sentido, outra participante relata a vivência de aprendizagem como:

Uma possibilidade contínua de perceber o que necessito para aprender a “apreender” em meu interior, para poder trazer e facilitar a autocura de meus pacientes em seus processos biográficos. (Beatriz)

Como síntese fenomenológica desse tema, emerge: “quando a cicatriz justifica o encontro” ou “o significado encontra o sentido”.

#### 5.1.1.1.4 Tema 4: aprendizagem transformadora

Nesse tema o foco esteve no efeito transformador da vivência de aprendizagem nas participantes. Ao responderem espontaneamente, a vivência de aprendizagem foi descrita como:

Transformadora e inquietante. (Clarissa)

Transformadora em relação a meus conceitos e formas. (Aline)

Um processo transformador. (Sueli)

Um cutucão transformador. (Antônia)

Um processo de transformação vivenciado interiormente. (Clara)

Transformação interna de comportamento. (Marina)

A vivência transformadora ficou evidente nas seguintes descrições:

Mexem comigo de maneira transformadora e inquietante durante e fora do curso, questionamentos emergem. (Clarissa)

Processo de transformação vivenciado interiormente, decorrente de atitude reflexiva a partir de mim e sobre meu atuar no mundo. (Clara)

Como um cutucão, que me abre muitas possibilidades de ver que antes era muito formatada, numa forma cartesiana. E agora está muito mais leve, transformador mesmo. (Antônia)

Ao vivenciar o aprendido no curso me libertou das antigas regras. (Isis)

Foram citadas manifestações conscientes sentimentais e corporais expressas como: abertura; leveza; inquietação; dor; febre e torcicolo; leve; e libertadora, evidenciando o efeito da vivência nas participantes.

O sentido transformador que aparece no físico e no tempo fora da vivência foram evidenciados na explicação de uma participante de que, ao vivenciar, você “vira do avesso”. Nas palavras da participante:

Um processo transformador, que virei do avesso, fui fundo em mim, tiveram três módulos com vivências marcantes, que ocasionaram dor corporal (nas costas, torcicolo), febre, ansiedade. (Sueli)

Outra participante ressaltou o sentido transformador da vivência relacionado ao tempo e ao aprofundamento interior para sua transformação interna:

É algo interior que acontece ao longo do tempo e exige um certo aprofundamento a partir da internalização de um aprendizado que gera uma transformação interna de comportamento, de paradigma. (Clara)

O caráter transformador da vivência é evidenciado por uma participante como expressão ressignificadora e individualizadora no mundo:

Ato vivenciado como ressignificador e individualizador, porque é feito um trabalho, de transformação pessoal. (Clara)

Como exemplo cita-se a participante Fábria, que expressa o efeito transformador percebido pelas participantes predominantemente no processo de vivência da aprendizagem em forma de imagem (FIGURA 12).

No começo era pó... como se fosse uma nuvem, uma poeira, mas sem atrito, sem nada, uma certa tranquilidade e esse pó de repente foi criando uma forma, como se fossem nuvens carregadas, mais pesadas, uma nuvem próxima de chuva, de tempestade. Que tem mais forma, tem mais peso, mais cor.... e isso criou como se fosse um redemoinho... Mas isso não eclodiu, ficou nisso. Depois, de repente, veio a luz... então, é o processo que está aí, eu estou vendo luz, mas nada definido... atritos e encontros... mostra o processo de aprendizado, primeiro a confusão, depois vem atrito... mas depois vem a clareza... relação é isso, uma certa poeira, depois se forma uma nuvem, um elemento, uma forma com alguma intenção, aí depois esses atritos, essas confusões, quando abaixa clareia... significado.... depois, principalmente aceitar que quando a gente está na confusão .... estamos vivendo esse momento de transformação e que daqui um pouco vem a clareza.... o teu processo vai acontecer, não precisa entrar em desespero. (Fábria)

FIGURA 12 – PRODUÇÃO PARTICIPANTE FÁBIA



FONTE: Dias e Stoltz (2021).

A expressão que emerge nesse tema, como sua síntese, pode ser representada por: “o vivenciar do aprendizado por si só transforma”.

#### 5.1.1.1.5 Tema 5: o espaço do realizar consciente

Nesse tema as vivências ficaram concentradas na incorporação do aprender na e pela vivência. Aprender a aprender no vivenciar foi considerado uma habilidade profissional imprescindível a ser incorporada à atuação profissional. As vivências foram descritas como:

Fundamentais para o processo do aprender e desenvolver-se. (Sueli)

Ajudaram muito a olhar para dentro e expressar o que havia ali. (Isis)

Como um meio para aprender sobre minha pessoa, do meu desenvolvimento de ser humano. (Aline)

O ambiente para encontrar a minha missão na vida. (Beatriz)

Aprender a pensar com o coração. (Isis)

As participantes descreveram prontamente o praticado para as conquistas do aprendizado nas vivências e suas consequências para o enfrentamento do atuar profissional.

É possível observar a tomada de consciência corporal percebida na fala da participante Antônia:



Sensacionar verdadeiramente aspectos vivenciados na minha vida, que antes eu reagia, a partir deles, de forma inconsciente e assim, trazer minhas percepções conscientemente para cognição e emoção, pude me apropriar de mim mesma. (Antônia)

Tal aspecto é necessário para o enfrentamento do exercício profissional, pois promover a percepção sensacionada corporal evidencia-se como habilidade para o diagnóstico e o tratamento profissional.

Dentre as expressões conscientes, sentimentais e corpóreas que estiveram presentes nas vivências, cita-se: missão; ajuda; expiração; ambiente; vida; sensacionar; forma; inconsciente; cognição; emoção; coração; individualismo ético; ações; processos; transformação; atitude reflexiva; desassimilar; e espaço.

A expressão integrativa incorporada à vivência de aprendizagem é expressa pelas participantes nos seguintes termos:

São fundamentais para o processo do aprender e desenvolver-se, pois, aprendi não só sobre conteúdo da psicoterapia antroposófica, mas também sobre o meu aprendizado nas atividades vivenciadas. (Sueli)

Percebi muito claramente que tive meio que desassimilar esse modo inicial de aprendizado e assimilar pelo vivenciar integrativo, ou seja, de forma diferente. (Antônia)

As participantes se esforçaram para aceitar a vivência de aprendizagem como necessária, descrita como

[...] um espaço para o aprendizado que precisava ser trabalhado, compreendido e vivenciado. Quando chega no caminho interior em que vivencio essa ampliação para o conhecimento das atividades integrativas. Ali existe um impacto na minha alma, no meu interior. (Olga)

A síntese do tema pode ser expressa como “espaço para o viver aprendendo”.

#### 5.1.1.1.6 Tema 6: encontrando propósito e valores

Nesse tema as vivências de aprendizagem estavam associadas a aspectos como:

Um profundo convite portal a olhar, atravessar. (Patrícia)

Com relação à responsabilidade com o outro, aprender junto com o outro. (Patrícia)

Como ambiente para encontrar a minha missão na vida. (Beatriz)

Grandemente libertador. (Isis)

Contínua transformação. (Joana)

Aprender a pensar com o coração. (Isis)

As participantes viram na vivência de aprendizagem um *link* para o propósito e os valores humanos:

Aprender vivenciando é desafiador, é construir, é traduzir para o meu dia a dia como isso pode ser edificado e não querer um modelo pronto. Meio para aprofundar meus conhecimentos que recebo, encaixá-los dentro de mim, criando possibilidades de abertura, de crescimento e respeito ao tempo de cada um. (Clara)

Os sentimentos e reações fisiológicas que evidenciados quando a vivência de aprendizagem focalizou essa temática foram: abertura; presença; respeito; amor; liberdade; ética; moral; crescimento; força de vontade; potência; missão na vida; responsabilidade; e essência. Tais sentimentos denotam certa força de intenção e entrega ao cuidado com o outro e ao espiritual.

Observa-se que, à medida que os anos de vida passam, os sentimentos e comportamentos voltados ao espiritual e social ficam mais evidentes:

Aprender a pensar com o coração, ao vivenciar os fenômenos e a me pautar pelo individualismo ético em minhas ações. Tudo isso foi grandemente libertador e me ajudou a estar no mundo com mais presença e força de vontade. (Isis)

Com relação à responsabilidade com o outro, aprender com o outro junto. E isso também me reporta para a questão ética e moral também, esse respeito para com o outro, construir junto. Isso que para mim é o fundamental... isso para mim é e faz muita diferença. Não separo o encontro, não é separado. (Olga)

A conotação relacionada ao aspecto espiritual evocada na vivência de aprendizagem pelas participantes pode ser identificada no relato:

A relação é de contínua transformação, fato que se bem observado, releva a essência e a potência da vida. Todos os ciclos trazem lições poderosas para o cumprimento da lição do Eu. Tudo isso se relaciona ao meu momento pessoal de entrega à busca e à realização do meu propósito maior. (Clara)

Na expressão criativa, a vivência de aprendizagem da participante Patrícia (FIGURA 13) é descrita como:

Um profundo convite “portal” a olhar, atravessar, reconhecer, vivenciar e ser a vida que jorra do Espírito através do autodesenvolvimento consciente que exige esforço constante em sintonia com a Graça Divina sempre presente. (Patrícia)

FIGURA 13 – PRODUÇÃO PARTICIPANTE PATRÍCIA



FONTE: Dias e Stoltz (2021).

A síntese identificada se expressa “na essência que se revela ao ambiente e ao outro”.

#### 5.1.1.2 Vivências de desenvolvimento

Os temas identificados na vivência de desenvolvimento foram: processo de revelação de si mesmo; movimento a partir de opostos complementares; autoconhecimento; e autotransformação.

##### 5.1.1.2.1 Tema 1: processo de revelação de si mesmo

Nesse tema, o foco foi a ideia ou intenção da essência da vivência de desenvolvimento, descrita pelas participantes:

No resultado de meu desenvolvimento. (Antônia)

Num encontro genuíno com aquilo que sou. (Isis)

Um processo de revelação de mim mesma e também do meu propósito. (Sofia)

Uma só pequena vivência. (Joana)

Toda a capacidade que o ser humano tem em absorver, perceber e protagonizar seu autodesenvolvimento. (Olga)

Um desafio. (Clarissa)

Algo que está presente. (Clara)

Algo natural. (Alice)

Nos meus olhos essa visão dessa luz. (Isis)

Uma questão interna. (Sofia)

No fazer sentido. (Beatriz)

Um sentido interior. (Sueli)

Os argumentos conscientes, sentimentais e corporais foram: alegria; existência; encontro genuíno; sentido; clareza de propósito; esforço constante; propósito; pequena; todo; revelação; metamorfose; nascimento; alma; calor; cores; transformação; semente; tempo; ambiente; estimulado; desabrochar; essência humana; natural; e barrado. As participantes descreveram o processo como:

No fazer sentido, como acredito, integra e faz conexões existenciais. (Beatriz)

[Como] se ele estivesse lá longe, mas eu estou enxergando. (Isis)

Através de um processo que revela todos os significados externos na direção de uma consciência. (Sueli)

[...] pelas vivências e experiências de sua vida pessoal, social e coletiva, enquanto processo interno e singular. (Olga)

Em cada atuar vivenciado, que participei na arte e em outros exercícios. (Clarissa)

E move meu ser à um “vir a ser” (Clara)

As vivências de desenvolvimento como num encontro genuíno com aquilo que sou e que não pude ser ao longo de toda a minha existência antes do curso. (Isis)

Vivência de desenvolvimento como um processo de revelação de mim mesma e também do meu propósito. (Alice)

A gente está no todo e isso me deu uma alegria muito grande, a hora que eu percebi ao concluí-la. (Joana)

Enquanto psicoterapeuta que é a transformação, a metamorfose para nascimento das minhas cores, ou melhor, cores, da minha alma com calor. (Sofia)

Na minha clareza de propósito na vida pessoal e profissional meu desenvolvimento. (Antônia)

Logo, as participantes descrevem a vivência de desenvolvimento como:

Uma só pequena vivência a gente está no todo e isso me deu uma alegria muito grande, a hora que eu percebi ao concluí-la. (Joana)

Toda a capacidade que o ser humano tem em absorver, perceber e protagonizar seu autodesenvolvimento pelas vivências e experiências de sua vida pessoal, social e coletiva enquanto processo interno e singular. (Olga)

Algo natural como uma semente que com o tempo e o ambiente pode desabrochar e ser barrado ao ser estimulado. (Beatriz)

Caminho do desabrochar da essência humana. (Alice)

Um desafio, que em cada atuar vivenciado, que participei na arte e em outros exercícios. (Clarissa)

Uma questão interna que tem uma parte que é natural de acontecer e tem uma que é potencial e que a gente precisa ser provocado pra que o desenvolvimento aconteça. (Sofia)

A participante Isis, ao expressar como percebe sua vivência desenvolvimento, o faz também em imagem (FIGURA 14):

Logo que você falou sobre aprendizagem e desenvolvimento eu, senti assim nos meus olhos essa visão dessa luz, de algo que como se ele estivesse lá longe, mas eu estou enxergando e. E o elemento que surgiu primeiro foi um fundo azul que me traz esse frio... para mim eu me senti bem tranquila, no começo do desenho estava mais parado mas foi surgindo mais vontade, mais força à medida que eu ia trabalhando mais... o significado é bem esse, eu não conhecia acho que pra mim essa luz do amarelo tem bastante essa coisa de trazer da cabeça pra vivência do sentimento, de experienciar as coisas não só com o pensar mas com as outras qualidades da alma também e à medida que eu vou me aproximando disso eu vou aprendendo mais até que eu chego nessa coisa da vontade da atuação e isso quer irradiar para todos os lados... eu ainda estou conhecendo essa vontade e descobrindo, ainda estou nesse processo de chegar lá, caminhando. (Isis)

FIGURA 14 – PRODUÇÃO PARTICIPANTE ÍSIS



FONTE: Dias e Stoltz (2021).

“A ideia por trás do significado” é a expressão que sintetiza esse tema.

#### 5.1.1.2.2 Tema 2: movimento a partir de opostos complementares

As vivências de desenvolvimento foram associadas nesse tema ao aspecto relacional do movimento nos encontros. Quando questionadas sobre como descreveriam a vivência, as participantes expressaram:

Nos módulos. (Marina)

No curso. (Clarissa)

Pelas extremidades da folha. (Clara)

Na integração de todas as atividades. (Patrícia)

De maneira ampliada do meu corpo. (Olga)

Pelo amarelo. (Beatriz)

Na compreensão da relação com a espiritualidade. (Antônia)

Na relação da contínua transformação. (Joana)

Os argumentos conscientes, sentimentais e corpóreos foram expressos como: reverberar; refletir; véus; olhos; coração; vida; relações; sentido; folha; eixos; coluna; trajetória; esquerdo; direito; convenção; razão; emoção; estrutura; ascendendo; corpo; forma; interior; relação; espiritualidade; liberdade; autonomia; essência; potência; transformação; luz; elementos; sentido; dentro fora; cima; baixo; integração; atividade; elos; ampliadores; outro; meio; contexto; micro; e macro.

Algumas participantes descreveram sua imagem da vivência de desenvolvimento nos seguintes termos:

Ficam a refletir e reverberar também fora do curso. (Clarissa)

Os conteúdos aprendidos e vivenciados são como véus que parecem ser tirados dos olhos e do coração. (Marina)

Que são certezas que eu tinha, dois eixos que procurei assemelhar com a coluna... (Clara)

Traz a liberdade da possibilidade e o desenvolvimento da própria autonomia, do vir a ser. (Antônia)

De maneira ampliada do meu corpo, uma percepção ampliada da forma como me penso e me observo, é interior para mim. (Olga)

Seu impacto com o quer que seja, na psicoterapia (profissional/social/espiritual) com o ambiente familiar (social e espiritual) e como oferta ao mundo espiritual. (Patrícia)

Fato que, se bem observado, revela essência e a potência da vida. (Joana)

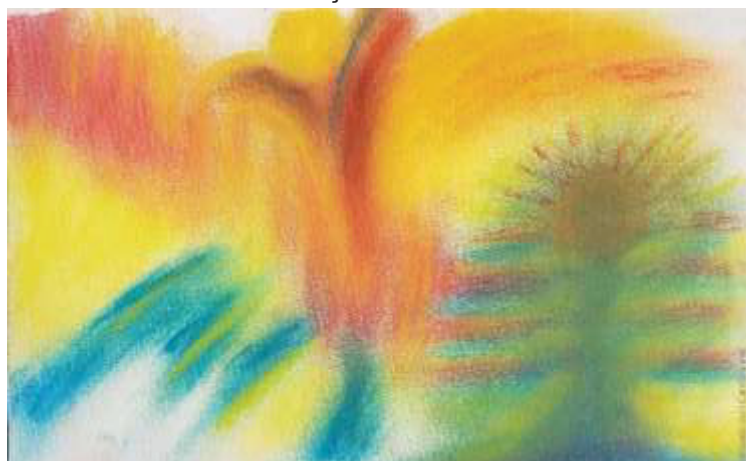
Percebo na integração de todas as atividades proporcionadas como elos ampliadores desta percepção de mim mesma, do outro e do meio, ou seja, contexto micro e macro, com aquilo que sou. (Patrícia)

A participante Beatriz elaborou uma imagem (FIGURA 15) e descreveu sua vivência de desenvolvimento:

Eu iniciei pelo amarelo que eu quis trazer a luz aí eu fui pros elementos no sentido de trazer elementos que atuam independente da minha pessoa de dentro pra fora, de fora pra dentro de baixo pra cima... então eu fui nessa busca inicial de trazer movimentos que atuam entre si, que fazem uma conexão, aí acabou surgindo um centro ali que me traz primeiro me surgiu a questão forte do amarelo, da luz, do sol mas aí eu sentia que isso precisava ampliar ... ampliação e expansão... no final quando eu pus na parede me veio a questão de uma tensão que ainda existe, que precisa ser dissolvida essa tensão... (Beatriz)



FIGURA 15 – PRODUÇÃO PARTICIPANTE BEATRIZ



FONTE: Dias e Stoltz (2021).

“O movimento como estrutura integrativa de conexão” expressa a síntese desse tema.

#### 5.1.1.2.3 Tema 3: autoconhecimento

O foco desse tema residiu na atmosfera, no modo como as vivências de desenvolvimento foram descritas pelas participantes:

Com coragem de experimentar o novo. (Sueli)

Neste contexto passo por passo. (Beatriz)

Veio uma tensão. (Olga)

Na maior clareza a partir dos conhecimentos no curso. (Clarissa)

Surgiu como um caminho que abriu. (Antônia)

Através da entrega. (Marina)

No começo era pó... como se fosse uma nuvem, sem atrito, sem nada. (Fábia)

Com um despertar forças adormecidas. (Clara)

Sentida. (Alice)

Sendo construída a partir do domínio. (Aline)

Um processo temporal e vivencial. (Patrícia)

As participantes descreveram argumentos conscientes, sentimentais e corporais como: domínio; instintos; atos inconscientes; encontro; caminho; completo; lógico; fala; processo; temporal; treino; esforço; desenvolvimento; autoeducação; coragem; maior clareza; sentido; propósito; despertar; forças; investigação; cardíaco; entrega; cor; interiorização; força a serem enfrentados descrevem tensão; medo; atrito; nuvem; pó; atrito; peso; poeira; nuvens carregadas; chuva; tempestade; e nuvens pesadas.

As participantes falaram do ambiente que as envolvia no momento das vivências:

Quando eu vi que o que eu tinha aprendido... (Antônia)

Uma certa tranquilidade. (Fábia)

Como algo que é ao longo do tempo, exige um certo aprofundamento e também um certo tempo. (Alice)

Que me possibilita ferramentas para desenvolver o nascer de novas forças. (Clara)

Fazendo assim todo o sentido e este é o propósito para que eu vim fazer aqui. (Clarissa)

Sendo construída a partir do domínio, que fui obtendo sobre meus instintos e atos inconscientes... (Aline)

Neste contexto passo por passo, como um chamado, fui atravessando um portal para aprofundar e desenvolver este olhar antropológico. (Beatriz)

Como um processo temporal e vivencial, que é um treino, esforço no dia a dia para que se torne realmente um desenvolvimento, como autoeducação. (Patrícia)

Como coragem de experimentar o novo sem me preocupar muito com o resultado (falha). (Sueli)

Através da entrega à investigação das experiências vividas. (Marina)

A participante Olga (FIGURA 16) expressou como vivenciou seu desenvolvimento:

Primeiramente, veio uma tensão que é a tensão de medo, que senti no meu cardíaco e depois veio a questão da entrega mesmo pra cor e coloquei primeiro a cor azul que representa a condição de minha interiorização, depois coloquei o amarelo, que representa essa força e depois surgiu o verde, que é o encontro com o outro... (Olga)

FIGURA 16 – PRODUÇÃO PARTICIPANTE OLGA



FONTE: Dias e Stoltz (2021).

“O revelado enquanto processo de entrega” evidencia a síntese do tema.

#### 5.1.1.2.4 Tema 4: autotransformação

Nesse tema as participantes mantiveram o foco no significado das vivências. Ao responderem rápida e espontaneamente, as vivências foram descritas pelas participantes como:

Fortalece e possibilita uma mudança de hábito. (Olga)

Com leveza e beleza. (Sofia)

É a direção do educar-se. (Patrícia)

Complementam e trazem o conhecimento para meu autodesenvolvimento. (Joana)

Algo que é ao longo do tempo. (Isis)

Esse amarelo. (Antônia)

É essa autoeducação. (Marina)

Quando as participantes descreveram argumentos conscientes, sentimentais e corporais com prontidão nas respostas expressas, atribuíram significados como: forte; espiritualidade; hábito; ressignificação; aprofundamento; tempo; vida da alma; interior da corporeidade; desenvolvimento; meu ser; vir a ser; direção; educar-se; revela; luz; força; amor; autodesenvolvimento; abertura; leveza; beleza; claros; assinatura; obra; e autoeducação.

As participantes expressaram a vivência de desenvolvimento como:

Esse amarelo sempre me vem muito forte e me simboliza a espiritualidade...  
(Antônia)

Fortalece e possibilita uma mudança de hábito, trazendo novas perspectivas às vivências que podem levar a um processo de ressignificação. (Olga)

Exige um certo aprofundamento e também um certo tempo. (Isis)

É o processo que ocorre na vida da alma ou no interior da corporeidade, influenciaram e continuam reforçando meu desenvolvimento, como algo que está presente e move “meu ser” um “vir a ser”. (Beatriz)

É a direção do educar-se que através de mim se revela influenciando todas as áreas do meu viver sempre com a luz da força e do amor. (Patrícia)

Complementam e trazem o conhecimento para meu autodesenvolvimento, proporcionando a abertura para a aprendizagem necessária para o ser terapeuta. (Joana)

Com leveza e beleza predicativos que ficaram mais claros para mim que quero incorporar a minha “assinatura”, à minha obra na vida. (Sofia)

É essa autoeducação que eu tenho que começar lá de cima todas as percepções que vão vindo... (Marina)

A participante Marina (FIGURA 17) traz a integração do todo na autotransformação, enquanto processo vivo em metamorfose:

Quando eu comecei a atividade meio insegura e aí a única coisa que vinha para mim era eu queria trazer as cores de uma forma numa espiral e eu não queria trabalhar só com uma cor, eu queria que elas se misturassem como se fosse esse aprendizado de todas as percepções que eu tenho, como se eu tivesse andando em volta de uma árvore olhando por todos os lados, vendo todos os lados.... no centro seria depois de muito esforço, muito trabalho que eu chego à conclusão de todas as percepções que eu vivencio, que eu estudo, que eu busco, aquilo que eu vou me aprofundando pra aprender... seria esse caminho e o significado que tem na minha vida é essa autoeducação que eu tenho que começar lá de cima todas as percepções que vão vindo, tudo que eu vou aprendendo, com tudo que eu vou vivenciando e de misturar tudo isso e de ver qual é o significado pra mim pra eu conseguir até me colocar muito mais próximo do outro.... veio a imagem de uma rosa que é o amor, que é o que eu estou vivenciando na minha profissão...”(Marina)

FIGURA 17 – PRODUÇÃO PARTICIPANTE MARINA



FONTE: Dias e Stoltz (2021).

“Integração do todo na autotransformação, autoeducação” é a síntese desse tema.

Os resultados foram integrados em um esquema essencial das vivências de aprendizagem e de desenvolvimento em um curso de FCPPA. As vivências de aprendizagem foram identificadas como um processo de conhecimento construído pela mobilização de diferentes percepções acerca dos conteúdos, na relação com o mundo externo, integrando-os para o entendimento de seus significados, enquanto realidade que vai se ampliando. As vivências de desenvolvimento, por sua vez, foram identificadas como um processo de interiorização para autoconhecimento, na medida que adentram ao condicionado para libertar-se dos papéis sociais e condições interiores, que não necessariamente são essenciais, mas passam a fazer sentido.

Os retratos temáticos encontrados para vivências de aprendizagem foram “revelando o vivenciador”; “o significado do encontro” e “as marcas no caminho vivido”. Os métodos de enfrentamento das vivências de aprendizagem incluíram os retratos “aprendizagem transformadora”; “o espaço do realizar consciente” e “encontrando propósito e valores”. Nas vivências de aprendizagem surgiram argumentos conscientes, sentimentais e corporais como: ansiedade; tensão; medo; insegurança; atrito; doenças; dores; tristezas e surgem também coragem; alegrias; gratidão; relaxamento; certezas; e confiança.

Para as vivências de desenvolvimento, os retratos temáticos encontrados foram “processo de revelação de si mesmo” e “movimento a partir de opostos

complementares”. Os retratos dos métodos de enfrentamento das vivências de desenvolvimento foram “autoconhecimento” e “autotransformação”. Nessas vivências de desenvolvimento foram citadas manifestações conscientes, sentimentais e corporais expressas como: medo; frio; tensão; ansiedade e também; julgamento; liberdade; propósito; sentido; caminho; chamado; amor; entrega; esforço; fé; confiança; e abertura.

## 5.2 DISCUSSÃO

Nesta pesquisa, por meio de reflexão fenomenológica, foram construídos retratos temáticos das vivências de aprendizagem e de desenvolvimento de participantes de FCPA. Os retratos temáticos de aprendizagem foram: “revelando o vivenciador”; “as marcas no caminho vivido”; “o significado do encontro”; “aprendizagem transformadora”; “o espaço do realizar consciente” e “encontrando propósito e valores”. Os retratos temáticos de desenvolvimento, por sua vez, foram: “processo de revelação de si mesmo”, “movimento a partir de opostos complementares”, “autoconhecimento” e “autotransformação” e expressam a essência das vivências das participantes. Para se chegar à essência buscou-se seguir a descrição das participantes a partir delas mesmas.

Retomamos os temas para a discussão da vivência de aprendizagem das participantes.

### 5.2.1 Vivências de aprendizagem

#### 5.2.1.1 Tema 1: revelando o vivenciador

O emergir do contato consigo na aprendizagem gerou a conscientização sobre aspectos obscurecidos e potencialmente adormecidos. Pôde-se constatar que as participantes, ao vivenciar aprendizagem, se autoperceberam e iniciaram um encontro consigo mesmas, como nos relatos:

Ajudaram a olhar para mim e sentir em mim o que eu sou. (Marina)

Quando compreendendo cada vez mais um pouco. (Alice)

É possível perceber nas falas das participantes o encontro com o aprendizado a partir de si mesmas pela vivência que tem origem, como explicam Stoltz e Weger (2015, p. 69), “na necessidade de desenvolvimento de um novo olhar à educação que tenha como meta a integração entre o querer, o sentir e o pensar na construção de um individualismo ético”.

Uma participante descreveu a percepção do alcance que as vivências de aprendizagem alcançam na sua vida da seguinte forma:

Como compreensão da relação com a espiritualidade, traz a liberdade da possibilidade e ao desenvolvimento da própria autonomia, do vir a ser.  
(Marina)

Outra participante fala sobre o aprender sobre si mesma, para depois poder transformar esse aprendizado vivenciado interiormente em algo para ajudar outros:

Eu percebo que no aprendizado vivenciado, primeiramente eu aprendo em mim sobre mim e depois vou transformar isso em algo para outra pessoa.  
(Isis)

O revelar-se vivenciando culminou com a manifestação consciente de conteúdos, sentimentos, sensações e sintomas de inquietação, desafio, frio, insegurança e dor. Como sentimentos para o enfrentamento dos desafios que a autopercepção deixou emergir nas participantes, identificou-se: questionamentos; autonomia; liberdade; espiritualidade; vir a ser; gratidão; abertura; empatia; revelação coração; coragem; e confiança.

Os resultados evidenciaram que as atividades foram vivenciadas e trouxeram motivação e interesse, o que manteve as participantes ligadas ao processo e incorporando novas oportunidades de aprendizagem educacionais ou de experiência de vida.

#### 5.2.1.2 Tema 2: as marcas do caminho vivido

As participantes expressaram os efeitos de seus eventos biográficos como vivências de aprendizado profissional e da vida. Percebe-se que o fator diversidade geográfica promoveu encontros diversificados entre o grupo de participantes. Houve muitas trocas e acolhimentos, tanto das diferentes realidades como de momentos de



dificuldade, perdas, crises, doenças, tristezas e questões a serem aprendidas, como também muitos momentos de enfrentamento, que resultaram em vivências alegres, prazerosas, profundas, rendição, relaxamento e coragem.

O autocuidado promovido pela vivência de aprendizado com a vida foi relatado pela participante Alice:

No vivenciar de um câncer, como uma coisa no meu aspecto e sinto, que é uma coisa, mas também acontece com outras pessoas. Eu percebo que as doenças podem ser, pra mim foram caminhos de iniciação, em especial, o câncer. Eu acho me ensinou, eu o tenho como um mestre. (Alice)

Observa-se que na educação, não só de adultos, é necessário recorrer à capacidade do Eu de ativar todos os sentidos na observação do evento, situação ou sintoma a ser descrito, pois assim se permite lidar com possíveis barreiras à aprendizagem. Nesse sentido, ao focar a descrição de uma situação específica em termos de “o quê” e “como”, o método fenomenológico permite uma ampliação da consciência das participantes, sobretudo em situações da vida onde as percepções corporais, inconscientes ou não, permanecem carregadas de conteúdos instintivos. Muitas vezes, tenta-se esquecer para não sofrer e acaba-se impedindo o processo de superação. Por isso, Houten (2011) declara que “o cultivo da postura fundamental de franqueza, enlevo, admiração e veneração atua de maneira salutar sobre o processo de percepção, assim como todos os exercícios que contribuem para a vivificação das atividades sensoriais” (p. 141).

A vivência de aprendizagem como marcas no caminho vivido apresentou o comprometimento das participantes consigo mesmas, ao olharem suas histórias enquanto regentes de si mesmas, diante das grandes questões e provocações à ampliação da consciência que a vida nos convida a vivenciar. Quanto ao aprendizado vivenciado, Olga observa:

Pela entrega à investigação das experiências vividas, com temas e situações críticas, de desafios e eventos pontuais no tempo, em minha biografia. (Olga)

Tal afirmação pode ser corroborada em Lievegoed (1997):

Alcançar a maturidade é um processo do qual ninguém é preservado, nem mesmo aqueles que sabem a respeito. Apesar de tudo, saber a respeito da crise dos quarenta tem uma grande vantagem: você sabe que você, e apenas você, está envolvido – assim você não comete o erro de procurar bodes expiatórios ou forças adversas nos arredores ou nas circunstâncias. (LIEVEGOED, 1997, p. 69).

Similarmente, a fala da participante Sueli remete ao tempo como agente na vivência de aprendizagem como

Relacionada aos significados pessoais derivados do cultivo da vivência na vida. (Sueli)

Percebe-se, assim, que os resultados identificaram, no exposto pelas participantes, o quanto foi significativo olhar ao longo de sua jornada e caminho vivido, pesquisando sobre si mesmas.

#### 5.2.1.3 Tema 3: o significado do encontro

A essência relaciona-se às repercussões da vivência de aprendizagem nos relacionamentos entre as participantes e outras pessoas e nas reflexões oriundas das vivências de aprendizagem. As participantes passaram a olhar mais profundamente para suas vidas à medida que os questionamentos interiores aconteciam, o que lhes revelava o significado obtido com a vivência.

Algumas relataram que, nos relacionamentos familiares, a busca por diálogo com o parceiro e filhos foi estreitada. Do mesmo modo, os laços evidenciaram maior confiança, transparência e autenticidade; juntas, foram capazes de superar barreiras do aprendizado relacionadas ao pensar, sentir e querer e lidar com momentos de tensão e ruídos que surgiram no período da pesquisa. Unidas encontraram o compromisso social e ético em sua profissão, vincularam-se fraterna e educacionalmente e procuraram manter-se em si mesmas durante as atividades coletivas.

Ao abordar a experiência e a observação pensante, Steiner (2004) afirma:

Todo juízo, enquanto baseado em conceitos, é a reunificação dos membros que o intelecto separou. A conexão se mostra tão logo se considere o conteúdo dos conceitos formados pelo intelecto. Como a ideia ou a unificação das partes, encontradas pela experiência. (STEINER, 2004, p. 68-69).

A descrição de Steiner (2004) embasa a compreensão interiorizada pela participante Isis sobre o significado do encontro com o grupo e seu efeito salutogênico:

As vivências com o grupo, me proporcionaram a tomada de consciência, e eu percebi que sempre tive isso, sempre quis essas relações com as pessoas, sabe. Percebi que eu me colocava muito mais na frieza, no isolamento. Então, isso foi algo que ao longo do curso eu fui aprendendo a participar do grupo, a entrar mais no grupo, ser eu mesma, ali. A vivência da aprendizagem como interiorização de alguns momentos e ligações do conhecimento que nos chegam e nas vivências podem ser diferenciados e compreendidos, me permitindo, assim apropriar-se da própria experiência. (Isis)

A experiência desencadeia a resolução e reflexão de problemas e expõe dilemas (DEWEY, 2010). Da mesma forma, neste estudo, a experiência pode ter conscientizado a participante Isis sobre o significado de suas barreiras de aprendizagem, permitindo assim que buscasse maneiras de superar ou resolver as necessidades interiores e que se apropriasse de si mesma.

Knowles, Holton e Swanson (2011) argumentam que, dentro do princípio da aprendizagem de adultos, estes aprenderão quando houver uma necessidade e quando a aprendizagem estiver relacionada a desafios autênticos. Pode-se verificar a resolução do conflito interior relacionada à exposição evidenciada pela participante Isis:

Vivenciei aprendizagem no acolhimento, de encontros verdadeiros e profundos, sem julgamento e com a liberdade de cada um trilhar seu caminho a seu modo, na convivência com esse grupo. (Isis)

Knowles, Holton e Swanson (2011) corroboram a afirmação de Dewey (2010), colocando a experiência, a vivência ou a pesquisa como parte inerente do processo de reflexão, o que está alinhado com os seus princípios de aprendizagem de adultos. Observa-se o efeito da atitude reflexiva e contemplativa que as vivências promovem no encontro do Eu com o significado impresso na vida anímica, como expressa a participante Beatriz:

Uma possibilidade contínua de perceber o que necessito para aprender a “apreender” em meu interior, para poder trazer e facilitar a autocura de meus pacientes em seus processos biográficos. (Beatriz)

As representações mentais e as percepções corpóreas conscientes manifestas apontaram desde preocupações, questionamentos até tomadas de consciência. Tais movimentos puderam promover a mudança de impulsos profundos, os quais encontraram acolhimento e confiança para serem autocurados como forma de quebrar barreiras internas e identificar novos sentimentos e significados como vivência de aprendizagem.

#### 5.2.1.4 Tema 4: aprendizagem transformadora

Essa foi a essência da vivência evidenciada nas participantes, as quais incorporam novas oportunidades de aprendizagem. O caráter transformador como expressão das vivências foi espontaneamente revelado como:

Um cutucão transformador. (Antônia)

Virei do avesso e fui fundo em mim. (Sueli)

Mexem comigo de maneira transformadora e inquietante durante e fora do curso, questionamentos emergem. (Clarissa)

Destaca-se as falas relacionadas ao tempo, ao ambiente e ao corpo, que evidenciam seu caráter transformador criativo.

O caráter transformador da vivência foi expresso pela participante Clara:

Ato vivenciado como ressignificador e individualizador, porque é feito um trabalho de transformação pessoal. (Clara)

O uso da metodologia criativo-transformadora permitiu às participantes agir com verdade, confiança e sentimento de pertencimento ao ambiente (HOUTEN, 2011; LE BOTERF, 1997; MEZIRROW, 2020; STOLTZ; WEGER, 2015), tal como relatado no efeito vivenciado pela participante Clara. Como resultados, observou-se o caráter transformador da vivência artística, conforme visto na imagem<sup>9</sup> e na descrição da participante Fábria:

---

<sup>9</sup> Vide FIGURA 12.

No começo era pó... como se fosse uma nuvem, uma poeira, mas sem atrito, sem nada, uma certa tranquilidade e esse pó de repente foi criando uma forma, como se fossem nuvens carregadas, mais pesadas, uma nuvem próxima de chuva, de tempestade. Que tem mais forma, tem mais peso, mais cor .... e isso criou como se fosse um redemoinho... Mas isso não eclodiu, ficou nisso. Depois, de repente, veio a luz... então, é o processo que está aí, eu estou vendo luz, mas nada definido... atritos e encontros... mostra o processo de aprendizado, primeira confusão, depois vem atrito... mas depois vem a clareza... relação é isso. (Fábia)

Nesse sentido, Houten (2007) prioriza, na educação de adultos, o uso de atividades artísticas para a formação do julgamento, ressaltando seu efeito enquanto nova fonte independente como criatividade e promotora do julgamento independente.

Sempre que há atividade artística e social, o que significa que sempre que um julgamento é aplicado, surge uma nova situação. A partir disto surge um processo contínuo que é criativo - um processo criativo de julgamento. Esta criatividade é a fonte da independência. Como o educador de adulto pode vir a perceber, é aqui que se encontra a origem do julgamento independente, o que pode dar fluibilidade aos outros dois tipos de julgamento. Nosso sentimento, que foi educado e enobrecido através da atividade estética, pode subir no reino da cognição para tornar-se o sentimento de verdade no pensamento lógico; e pode descer para o julgamento moral, sentindo seu caminho para dentro, onde pode se tornar uma escuta da voz da consciência. Assim, todo nosso julgamento surge no meio de nossa alma, em nossa vida de sentimento, e continua a se desenvolver na cognição, no encontro e na ação. (HOUTEN, 2007, p. 29).

Durante o processo de aprendizagem transformadora ocorreram expressões conscientes, sentimentais e corporais como febre, dor e mesmo leveza e liberdade, dentre outras, enquanto efeitos das vivências nas participantes.

#### 5.2.1.5 Tema 5: espaço do realizar consciente

Nesse tema o foco esteve sobre o aprender na e pela vivência integrando um novo papel profissional; muitas redirecionaram suas carreiras buscando ouvir-se interiormente em relação às suas necessidades. Todas as participantes entendem e buscam um aprendizado transformacional como ferramenta profissional. Houten (2007) enfatiza que a vontade de aprender se relaciona à aprendizagem profissional, baseada principalmente no despertar de três impulsos adormecidos no indivíduo: o impulso do conhecimento, o impulso do desenvolvimento e o impulso da melhoria ou perfeição.

Le Boterf (1997) preconiza a importância da consideração das ações de e para o aprendizado voluntário. Nesse sentido, a participante Antônia relatou:

Sensacionar verdadeiramente aspectos vivenciados na minha vida, que antes eu reagia, a partir deles, de forma inconsciente e assim, trazer minhas percepções conscientemente para cognição e emoção, pude me apropriar de mim mesma. (Antônia)

Dentre as expressões conscientes, sentimentais e corpóreas presentes nas vivências, identificou-se: missão; ajuda; expiração; ambiente; sensacionar; forma; individualismo ético; transformação; atitude reflexiva; ser enfrentado; e desassimilar.

Para a participante Sueli, as atividades

[...] são fundamentais para o processo do aprender e desenvolver-se, pois, aprendi não só sobre conteúdo da psicoterapia antroposófica, mas também sobre o meu aprendizado nas atividades vivenciadas. (Sueli)

Nesse relato observou-se a presença da atitude reflexiva da participante, apontada por pesquisadores ao abordarem as funções e consequências dos treinamentos, que priorizam a compreensão sobre si mesmos como profissionais para depois aplicar o aprendido (ALARCÃO; TAVARES, 2003; ASIKAINEN; HAILIKARI; MATTSSON, 2018; DEWEY, 2010; MEZIROW, 2020; PETRIDOU; NICOLAIDOU; KARAGIORGI, 2016).

#### 5.2.1.6 Tema 6: encontrando propósito e valores

A essência permaneceu no reverberar das vivências, enquanto seguir e fazer o que precisava ser feito na vida. Foram numerosas as referências em relação à descoberta de um chamado ou do desejo de continuar o aprendizado enquanto pessoa, de modo paralelo à profissão. Valores como ética, atenção social, propósito, família e respeito foram emergindo. Espontaneamente surgiu nos diálogos das participantes, de maneira uníssona, o valor dado ao aspecto da espiritualidade para si mesmas, aplicado e expandido a todos os círculos de relacionamento. Tal fase da vida reserva surpresas e processos de *religare*<sup>10</sup> a princípios elevados, que envolvem o confiar, como relata Bos (2010):

Mesmo assim, nesse limiar surgem questões de natureza moral, espiritual, visando a uma mais profunda atribuição de sentido. Se de todo precedente ele conseguir obter força para prosseguir positivamente em seu caminho, transporá esse limiar com a indagação pelo verdadeiro, pelo belo e pelo bom no mundo. (BOS, 2010, p. 46).

---

<sup>10</sup> Significa ligar outra vez, no sentido de retornar às origens, ou seja, ao criador. (RELIGAR, [2021?]).

A participante Beatriz conota tais efeitos como:

As vivências como ambiente para encontrar a minha missão na vida e acessar o que realmente eu estou fazendo é algo que me ajuda a ajudar os outros. (Beatriz)

Nesse sentido, Burkhard, D. (2015) explica:

A alma da consciência procura individualizar o processo de aprendizado de cada aluno, de acordo com o potencial dele. O foco do processo de aprendizado não está no conteúdo, mas no aluno, e a interação do professor com seus alunos é horizontal. Atualmente, toda a informação está disponível na internet, a que o aluno tem acesso "...assim como o professor. Então o professor se torna parceiro do aluno e, por meio da troca de informações, eles aprendem juntos. Dessa forma, o papel do professor atualmente, foi radicalmente alterado e exige dele uma enorme mudança interior, a mudança do TER para o SER. O foco deixa de estar no conteúdo e desloca-se para o processo de aprendizado, para o diálogo com os alunos, diálogo sobre: como ordenar o conteúdo; como entender o significado mais profundo do conteúdo; a busca compartilhada pelo sentido (valores morais); como aplicar o conhecimento na vida concreta etc. (BURKHARD, D., 2015, p. 31).

A partir desse tema, o que antes era relevante passa por um ajuizamento de valores; a reivindicação de espaço e tempo muda para buscas de crescimento espiritual marcadas pela fase de autonomia.

As reações fisiológicas e sentimentais relatam amor, respeito e missão. Tais sentimentos denotam certa força de intenção e entrega ao cuidado com o outro e ao espiritual. Observa-se que, à medida que os anos de vida passam, os sentimentos e comportamentos voltados aos contextos espiritual e social ficam mais evidentes.

## 5.2.2 Vivências de desenvolvimento

Quanto às vivências de desenvolvimento, as participantes focaram em quatro temas, descritos a seguir.

### 5.2.2.1 Tema 1: processo de revelação de si mesmo

A essência volta-se ao encontro consigo mesmo, expressa pelas participantes como:

As vivências de desenvolvimento como um encontro genuíno. (Isis)



Uma só pequena vivência. (Joana)

No fazer sentido. (Beatriz)

Os sentimentos e percepções interiores que emergiram foram de insegurança, sintonia, pequenez, sentido e clareza de propósito, dentre outros.

As participantes descreveram suas vivências de desenvolvimento como:

Entendo toda a capacidade do ser humano em absorver, perceber e protagonizar seu autodesenvolvimento pelas vivências e experiências de sua vida pessoal, social e coletiva, enquanto processo interno e singular. (Olga)

Algo natural, como uma semente que com o tempo e o ambiente pode desabrochar e ser barrado, ao ser estimulado caminho do desabrochar da essência humana. (Alice)

Uma só pequena vivência, a gente está no todo e isso me deu uma alegria muito grande, a hora que eu percebi ao concluí-la. (Joana)

Vivência de desenvolvimento como um processo de revelação de mim mesma e também do meu propósito. (Aline)

No fazer sentido, como acredito, integra e faz conexões existenciais. (Beatriz)

Percebe-se, nos relatos das participantes, os efeitos das vivências de desenvolvimento indo ao encontro à busca do sentido de verdade. Desse modo, para além do aprender, inicia o desenvolver-se consciente, o que é corroborado na afirmação de Houten (2011) sobre a aprendizagem enquanto um despertar para a vontade de aprender e o desenvolvimento de um sentimento pela verdade.

A descoberta desse sentido profundo de si mesmo e do propósito de seu papel no mundo pode ser observada na expressão de Patrícia:

É a direção do educar-se que através de mim se revela influenciando todas as áreas do meu viver sempre com a luz, da força e do amor. (Patrícia)

Promover condições para que as participantes possam fazer uma análise consciente e cuidadosa de suas experiências de maneira significativa e transformacional são características compartilhadas também por outros estudos (ALARCÃO; TAVARES, 2003; BILAL; GURAYA; CHEN, 2019; MELLO et al., 2018; MEZIROW, 2020; NYSTRÖM et al., 2017; STOLTZ; WEGER; VEIGA, 2017).

### 5.2.2.2 Tema 2: movimento a partir de opostos complementares

Nesse tema as vivências de desenvolvimento foram associadas ao aspecto relacional do movimento nos encontros. Quando perguntadas sobre como vivenciam desenvolvimento, emergiram expressões como:

Na integração de todas as atividades proporcionadas como elos ampliadores desta percepção de mim mesma, do outro e do meio, contexto micro e macro, com aquilo que sou. (Patrícia)

Na relação da contínua transformação fato que se bem observado, revela essência e potência. (Joana)

Os sentimentos, sensações, percepções manifestas foram: julgamento, liberdade, caminho, encontros verdadeiros, sentidos e profundidade.

O aspecto relacionado à vivência do desenvolvimento pelas participantes expressa a busca de sentido no relacionamento com os outros e da descoberta de um novo caminho de atividades e modos de vida, ou a compreensão com um sentido maior (HOUTEN, 2007), como expressam os relatos:

No curso, ficam a refletir e reverberar também fora do curso. (Clarissa)

Nos módulos, os conteúdos aprendidos e vivenciados são como véus que parecem ser tirados dos olhos e do coração. (Marina)

A evidência desse efeito relacional e polar, que ocorre espacialmente, é perceptível também na fala de Patrícia:

Percebo na integração de todas as atividades proporcionadas como elos ampliadores desta percepção de mim mesma, do outro e do meio, ou seja, contexto micro e macro, com aquilo que sou. (Patrícia)

A observação, enquanto atividade do refletir vivenciado que envolve o exercício de contenção do eu durante o período de observação, é de suma importância. Se não o faz, a pessoa simplesmente se vê refletida pelo mundo externo, o que é de fato uma ocorrência frequente. Por isso, é necessário que se escolarize uma atividade sensorial, que seja tão altruísta quanto possível. Esse exercitar reflexivo vivenciado de desenvolvimento é importante para o adulto (ALARCÃO; TAVARES,

2003; BILAL; GURAYA; CHEN, 2019; DEWEY, 2010; MELLO et al., 2018; MEZIROW, 2020; NYSTRÖM, et al., 2017; STOLTZ; WEGER; VEIGA, 2017).

### 5.2.2.3 Tema 3: autoconhecimento

O foco desse tema residiu na atmosfera, no modo como as vivências de desenvolvimento foram expressas pelos participantes, como:

Com coragem de experimentar o novo. (Sofia)

Um processo temporal e vivencial. (Patrícia)

No começo era pó... como se fosse uma nuvem. (Fábia)

Um despertar forças adormecidas. (Marina)

Os sentimentos, sensações e percepções descritas pelas participantes foram: desafios; eventos pontuais; atrito; peso; poeira; nuvens carregadas; chuva; forças adormecidas; tempestade; situações críticas; coragem; e beleza.

Estratégias de e para ações de desenvolvimento para grupos são encontradas em Le Boterf (1997), que concebe a aprendizagem como um ato voluntário, e em Houten (2011), considerando a aprendizagem enquanto o despertar para a vontade de aprender e o desenvolvimento de um sentimento pela verdade.

No autoconhecimento, além da vontade de se desenvolver intencionalmente, também é essencial entender como a experiência de outros pode ser utilizada; isto é, não apenas adquirindo conhecimento, mas deliberadamente iniciando atividades conjuntas e colaborativas (MELLO et al., 2018; MEZIROW, 2020; SEITAMAA-HAKKARAINEN; HÄRKKI; LAHTI; HAKKARAINEN, 2016).

As participantes relataram sobre o ambiente que as envolvia no momento das vivências:

Como algo que é ao longo do tempo, exige um certo aprofundamento e também um certo tempo. (Clara)

Como coragem de experimentar o novo sem me preocupar muito com o resultado [na atividade de feltragem]. Leveza e beleza são predicativos que ficaram mais claros para mim, que quero incorporar a minha “assinatura” à minha obra na vida. (Sofia)

Como um processo temporal e vivencial, que é um treino, esforço no dia a dia para que se torne realmente um desenvolvimento, como autoeducação. (Patrícia)

Houten (2007) relaciona o aprendizado do destino ao autoconhecimento; semelhantemente, o autoconhecimento está relacionado ao desenvolvimento temporal ou das fases da vida. Esse âmbito é o reino em que o indivíduo se preocupa com os processos em um sentido particular, pois se esforça para desenvolver uma compreensão clara de seu próprio ser.

#### 5.2.2.4 Tema 4: autotransformação

Nesse tema as participantes mantiveram o foco no significado das vivências. Ao responderem rápida e espontaneamente sobre suas vivências, descreveram-nas como:

Um “vir a ser”. (Joana)

Um desafio. (Clarissa)

Através de um processo [...]. Esse amarelo. (Antônia)

Quando as participantes relataram o significado de suas vivências de desenvolvimento, percebeu-se prontidão nas respostas e uso de significados como: instintos; atos inconscientes; potencial; luz; frio; vontade; forma; natural; e força. Nesse tema o elemento é a força e está relacionada ao calor, que tudo envolve.

As participantes expressaram suas vivências de desenvolvimento como:

Fortalece e possibilita uma mudança de hábito, trazendo novas perspectivas às vivências que podem levar a um processo de ressignificação. (Olga)

Um sentido interior através de um processo que revela todos os significados externos na direção de uma autoconsciência. (Sueli)

Nesse sentido, Blakesley e Baron (2002) referem-se a aspectos da formação, os quais os participantes podem continuar a trabalhar e interagir após o término de uma atividade de desenvolvimento profissional em si.

Na mesma direção de que a vivência de desenvolvimento é um processo que ocorre na vida da alma ou no interior da corporeidade, as participantes declaram:

Influenciaram e continuam reforçando meu desenvolvimento, como algo que está presente e move meu ser, um “vir a ser”. (Beatriz)

Esse amarelo sempre me vem muito forte e simboliza a espiritualidade... (Antônia)

Houten (2007) ressalta que esse nível corresponde ao aprendizado da pesquisa espiritual, no qual o sentido de verdade é muito mais profundamente abordado e invocado. Quando isso não acontece é fácil perder-se, pois é muito menos provável que seja corrigido pela realidade terrena. Além da vontade de se desenvolver intencionalmente, também é essencial entender como a experiência de outros pode ser utilizada; ou seja, não apenas adquirindo conhecimento, mas deliberadamente iniciando atividades conjuntas e colaborativas (SEITAMAA-HAKKARAINEN; HÄRKKI; LAHTI; HAKKARAINEN, 2016; MELLO et al., 2018; MEZIROW, 2020).

Por fim, observou-se a importância da centralidade nas vivências de aprendizagem e de desenvolvimento para a real dimensão do aproveitamento de um curso de formação pelas participantes.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação sobre a vivência de participantes do Curso de Formação Continuada em Psicologia e Psicoterapia Antroposófica considerando sua proposta de aprendizagem e de desenvolvimento evidencia um fenômeno processual significativo nas participantes, com indicativos de reflexos no contexto profissional, nos colaboradores locais, nos gestores institucionais e na sociedade.

Alguns desafios encontrados na literatura sobre formação continuada foram considerados pelos participantes, que revelaram nos resultados de suas vivências de aprendizagem e de desenvolvimento profissional a promoção de habilidades que podem se tornar potencialidades profissionais usadas para atendimentos mais humanizados.

Para identificar as bases ontológica, epistemológica e metodológica do curso de Formação Continuada em Psicologia e Psicoterapia Antroposófica, foi realizada uma revisão bibliográfica de identificação dos fundamentos da teoria antroposófica de Rudolf Steiner (2002b, 2004, 2005, 2008, 2010) enquanto epistemologia, ontologia, antropologia, aspectos psicodinâmicos e sua teoria de desenvolvimento, que para esta pesquisa considerou também os estudos de Lievegoed (1996, 1997) e Houten (2007, 2011). Uma vez contextualizada a realidade do Curso de Formação Continuada em Psicologia e Psicoterapia Antroposófica, o estudo voltou-se à vivência de aprendizagem e de desenvolvimento das participantes a partir do Curso.

As vivências de aprendizagem das participantes a partir do Curso, apresentaram-se como um processo de conhecimento construído através da mobilização e da concentração de diferentes percepções acerca dos conteúdos na relação entre o mundo interior e o mundo exterior, integrando-os para o entendimento de seus significados enquanto realidade que vai se ampliando. Tal compreensão resultou nas unidades temáticas: as marcas no caminho vivido, revelando o vivenciador e o significado do encontro; e pelos três métodos conquistados pelo enfrentamento do aprender vivenciado: aprendizagem transformadora, o espaço do realizar consciente e encontrando propósito e valores.

Já as vivências de desenvolvimento dos participantes a partir do Curso foram identificadas como um processo de interiorização para o autoconhecimento e a autotransformação, na medida que adentram ao condicionado para libertarem-se dos papéis sociais e condições interiores pela busca de sentido. Tal compreensão resultou

nos temas: processo de revelação de si mesmo e movimento a partir de opostos complementares e dos dois métodos de enfrentamento do desenvolver-se vivenciando: autoconhecimento e autotransformação, que retrataram a essência das vivências das participantes da pesquisa.

Por fim, destaca-se os achados da presente investigação como contribuição para flexibilizar e despertar em relação ao atual funcionamento da cultura tecnicista, conteudista e mercadológica. Contribui, ainda, em relação a respostas atuantes, frente a um cenário onde mais e mais cursos de Educação continuada são oferecidos como capacitação profissional realizada somente de forma conteudista, ou voltada para capacitações mercadológicas sem considerar a clientela como indivíduos em formação humana.

Assim, considerando a perspectiva teórica e metodológica da Formação Continuada em Psicologia e Psicoterapia Antroposófica, a presente pesquisa entende que o fenômeno vivência ocorreu quando cada participante se juntou de corpo e mente aos acontecimentos vividos e deu sentido a esses acontecimentos, impregnando a essência de seu agir de maneira consciente. Neste caso, as participantes puderam se sentir ao mesmo tempo como regentes e protagonistas de seus atos de aprendizado e de desenvolvimento para si e para o mundo, o que pode proporcionar autovalorização e sentimento de pertencimento, uma vez que se perceberam colaborando para um mundo melhor (HOUTEN, 2011; LE BOTERF, 1997; MEZIROW, 2020; STOLTZ; WEGER, 2015).

Nesse sentido, as participantes, com suas capacidades psíquicas (pensamento, sentimento e vontade), foram protagonistas nas vivências transformadoras, apresentando indicativos de um atuar com vontade, coragem e força ao interagir em seu entorno profissional e individualmente. Os processos vividos foram forjados pelo esforço e comprometimento conscientes das participantes, manifestando-se em sentimentos e percepções interiores que variaram desde tensão, medo e desistência até relaxamento, coragem e certeza.

É possível afirmar que a metodologia de aprendizagem criativo-transformacional proposta no Curso pode colaborar para o enfrentamento dos desafios de uma formação continuada em um espaço de aprendizagem consciente e integral na direção de encontrar propósito e valores que despertem, cada vez mais, para o autoconhecimento libertador da individualidade e para a autotransformação do ser humano, com reflexos sobre a humanidade.



Portanto, sugere-se, em cursos de formação continuada em Psicologia, uma metodologia que coloque o participante enquanto seu próprio problema e que enfrente o pesquisador sobre si mesmo (STOLTZ; WIEHL, 2019). Propõe-se que o vivenciar da aprendizagem e do desenvolvimento nos cursos de formação se expressem em capacidades, habilidades e potencialidades para a vida, atuando de maneira reorganizadora e preventiva para o profissional e para a sociedade

Como sugestão para trabalhos futuros a partir deste estudo, problematiza-se: seria razoável dizer que uma metodologia criativo-transformadora atua como educadora? Um aprendizado criativo-transformador promove o encontro de propósitos e valores humanos? Uma aprendizagem criativo-transformadora pode influenciar a postura e o papel profissional, promovendo consciência sobre a habilidade profissional? Como uma educação criativo-transformadora pode promover questionamentos sobre ser, estar e atuar profissionalmente? Seriam necessárias outras pesquisas envolvendo a investigação de vivências de aprendizagem e de desenvolvimento em cursos de educação continuada de profissionais com o uso da proposta metodológica apresentada. Nesse sentido sugere-se a realização de estudos longitudinais, os quais possibilitem analisar mudanças ao longo do tempo em determinados aspectos e contextos de pesquisa, bem como o uso da metodologia fenomenológica em primeira pessoa para potencializar o desenvolvimento da consciência dos participantes.

Por fim, permanece o desejo de que este trabalho inspire novas possibilidades de formação continuada em Psicologia, com ênfase nas vivências relacionadas à aprendizagem e ao desenvolvimento a partir dos cursos.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I.; TAVARES, J. **Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem**. Coimbra: Livraria Almedina, 2003.

ALMEIDA, M. T. C.; MAIA, F. A.; HOFFMAN, E. J.; BARBOSA, A. T. F.; SAMPAIO, C. A.; RAMOS, L. G. D.; RODRIGUES NETO, J. F. Faculty development: social representations constructed by medical school teachers. **Rev. bras. educ. med.**, Brasília, v. 43, n. 2, 2019. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/1981-52712015v43n2RB20180101ingles>>. Acesso em: 12 abr. 2019.

AMADEU, M. S. U. dos S.; MENGATTO, A. P. de F.; STROPARO, E. M.; ASSIS, T. T. S. de. **Manual de normalização de documentos científicos de acordo com as normas da ABNT**. 1. reimp. Curitiba: Editora UFPR, 2017.

AMENDOLA, M. F. Formação em psicologia, demandas sociais contemporâneas e ética: uma perspectiva. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 34, n. 4, p.971-983, 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/1982-370001762013>>. Acesso em: 27 nov. 2018.

ANACLETO, F. N. de A.; FERREIRA, J. da S.; JANUÁRIO, C. A. S. dos S.; SANTOS, J. H. dos. Continuing education of physical education teachers and self-assessment of the teaching domain. **Motriz**, Rio Claro, v. 23, n. 3, e101770, 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1980-6574201700030028>>. Acesso em: 29 nov. 2019.

ASIKAINEN, H.; HAILIKARI, T.; MATTSSON, M. The interplay between academic emotions, psychological flexibility and self-regulation as predictors of academic achievement. **Journal of Further and Higher Education**, Amsterdam, v. 42, n. 4, p. 439-453, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/0309877X.2017.1281889>>. Acesso em: 13 mai. 2019.

ATTEBURY, R. I. Professional development: a qualitative study of high impact characteristics affecting meaningful and transformational learning. **The Journal of Academic Librarianship**, Amsterdam, v. 43, p. 232-241, 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1016/j.acalib.2017.02.015>>. Acesso em: 04 nov. 2020.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 13 ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

BILAL; GURAYA, S. Y.; CHEN, S. The impact and effectiveness of faculty development program in fostering the faculty's knowledge, skills, and professional competence: a systematic review and meta-analysis. **Saudi Journal of Biological Sciences**, Amsterdam, v. 26, 688-697, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.1016/j.sjbs.2017.10.024>>. Acesso em: 11 set. 2020.

BILLET, S.; HENDERSON, A. Promoting professional learning: integrating experiences in university and practice settings. In: BILLET, S.; HENDERSON, A. (Eds.). **Developing Learning Professionals**. Professional and Practice-based Learning. Vol 7. Dordrecht: Springer, 2011. p. 11-19. doi: 10.1007/978-90-481-3937-8\_1

BLAKESLEY, E.; BARON, L. S. Leading information literacy programs. **Journal of Library Administration**, Abingdon, v. 36, n. 1-2, p. 143-165, 2002. Disponível em: <[https://doi.org/10.1300/J111v36n01\\_09](https://doi.org/10.1300/J111v36n01_09)>. Acesso em: 05 jul. 2019.

BOS, L. **Confiança, doação, gratidão: forças construtivas da vida social**. São Paulo: Antroposófica, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução nº 1, de 6 de abril de 2018. Estabelece diretrizes e normas para a oferta dos cursos de pós-graduação lato sensu denominados cursos de especialização, no âmbito do Sistema Federal de Educação Superior, conforme prevê o Art. 39, § 3º, da Lei nº 9.394/1996, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9. abr. 2018. Seção 1, p. 43. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/85591-rces001-18/file>>. Acesso em: 02 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. Departamento de Atenção básica. **Política nacional de práticas integrativas e complementares no SUS: atitude de ampliação de acesso**. 2 ed. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2014.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Política nacional de práticas integrativas e complementares no SUS – PNPIC-SUS**. Brasília, DF: Ministério da Saúde; Secretaria de Atenção à Saúde; Departamento de Atenção Básica, 2006.

BURKHARD, D. **Nova consciência: altruísmo e liberdade**. São Paulo: Antroposófica, 2015.

BURKHARD, G. **Bases antroposóficas da metodologia biográfica: a biografia diurna**. São Paulo: Antroposófica, 2002.

BURKHARD, G. K. **Tomar a vida nas próprias mãos: como trabalhar na própria biografia o conhecimento das leis gerais do desenvolvimento humano**. São Paulo: Antroposófica, 2009.

CASSEPP-BORGES, V. Desafios para o futuro da psicologia: contribuições da psicologia na construção do conhecimento no século XXI. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 33, n. spe, p.14-23, 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/85591-rces001-18/file>>. Acesso em: 02 nov. 2019.

COSTA, A; ZOLTOWSKI, A. Como escrever um artigo de revisão sistemática. In: KOLLER, S. H.; COUTO, M. C. P. de P.; HOHENDORFF, J. V. M. **Manual de produção científica**. Porto Alegre: Penso, 2014. p. 55-70.

COX, D. R; GRUS, C. L. From continuing education to continuing competence. **Professional Psychology: Research and Practice**, Washington, v. 50, n. 2, p. 113-119, 2019. Disponível em: <<https://dx.doi.org/10.1037/pro0000232>>. Acesso em: 06 nov. 2020.

CRESWELL, J. W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2016.

CRUZ, R. M. Ética e racionalidade científica: desafios à Psicologia como ciência e profissão. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 35, n. 3, 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/1982-3703003532015>>. Acesso em: 13 mai. 2019.

DAHLGREN, M. A.; GUSTAVSSON, M.; FEJES, A. Special issue: professional practice, education and learning: a sociomaterial perspective. **Studies in Continuing Education**, London, v. 40, n. 3, p. 239-241, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/0158037X.2018.1508174>>. Acesso em: 02 fev. 2019.

DEKKERS, H. **As forças do coração**. São Paulo, 2007. Apostila.

DEKKERS, H. **Diagnóstico psicológico e os quatro corpos**. São Paulo, 2003. Apostila.

DEKKERS, A. **Psicoterapia da dignidade humana**. Aracaju: Edições Micael, 2019.

DEWEY, J. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

EMMICHOVEN, F. W. Z. v.. **The Anthroposophical understanding of the soul**. New York : Anthroposophic Press, 1982.

EVETTS, J. A new professionalism? Challenges and opportunities. **Current Sociology**, Thousand Oaks, v. 59, n. 4, p. 406-422 2011. Disponível em: <<https://doi.org/10.1177/0011392111402585>>. Acesso em: 02 fev. 2019.

FENDER, D. The experience of continuing professional development and its impact on clinical practice. **British Journal of Guidance & Counselling**, London, v. 46, n. 6, p. 658-668, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/03069885.2016.1277579>>. Acesso em: 13 dez. 2019.

FENWICK, T. Pondering purposes, propelling forwards. **Studies in Continuing Education**, London, v. 40, n. 3, 367-380, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/0158037X.2018.1425205>>. Acesso em 02 fev. 2019.

FERRAZ, F.; BACKES, V. M. S.; MARTÍNEZ, F. J. M.; PRADO, M. L. do. Políticas e programas de educação permanente em saúde no Brasil: revisão integrativa de literatura. **Sau. & Transf. Soc.**, Florianópolis, v. 3, n. 2, p.113-128, 2012. Disponível em: <[www.redalyc.org/pdf/2653/265323670016.pdf](http://www.redalyc.org/pdf/2653/265323670016.pdf)>. Acesso em: 12 nov. 2020.

FROTA, L. A.; CAMPONOGARA, S.; ARBOIT, E. L.; TOLFO, F.; BECK, C. L. C.; FREITAS, E. de O. A visibilidade do enfermeiro em unidades de terapia intensiva: percepções de trabalhadores. **Rev. Eletr. Enf.**, Goiânia, v. 17, n. 3, p. 1-8, 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5216/ree.v17i3.31608>>. Acesso em: 07 jun. 2019

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p.57-70, 2008. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782008000100006>>. Acesso em: 06 fev. 2019.

GELOCHA, E. A. N.; DALLACORTE, M.G. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa e formação de professores: que dizem as produções científicas. **Educação por Escrito**, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 106-126, 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.15448/2179-8435.2016.1.23455>>. Acesso em: 11 mai.2019.

GOETHE, J. W. von. **A metamorfose das plantas**. 3 ed. revista São Paulo: Antroposófica, 1997.

HAYDEN, M.; THIEP, L. Q. Institutional autonomy for higher education in Vietnam. **Higher Education Research & Development**, London, v. 26, n. 1, p. 73-85, 2007. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/07294360601166828>>. Acesso em: 02 fev. 2019.

HOLANDA, A. F. O que é psicologia? Dilemas epistemológicos e repercussões contemporâneas. **Revista de Psicologia**, Fortaleza, v. 10, n. 1, p. 8-20, 2019. Disponível em:<<http://www.periodicos.ufc.br/psicologiaufc/article/view/33638/95913>>. Acesso em: 18 abr. 2019.

HOUTEN, C. Van. **Awakening the will: principles and processes in learning**. Forest Row: Temple Lodge, 2011.

HOUTEN, C. Van. **Practising destiny: principles and processes in adult learning**. Forest Row: Temple Lodge, 2007.

HYTÖNEN, K.; PALONEN T.; LEHTINEN, E.; HAKKARAINEN, K. Between two advisors: interconnecting academic and workplace settings in an emerging field. **Vocations and Learning**, New York, v. 9, p. 333-359, 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.1007/s12186-016-9156-5>>. Acesso em: 12 abr. 2019.

JOCELYN, B. **Citizens of the cosmos**: life's unfolding from conception through death to rebirth. Hudson: Steiner Books, 2009.

KNOWLES, M. S.; HOLTON, E. F.; SWANSON, R. A. **The adult learner**: the definitive classic in adult education and human resource development. 7 ed. New York: Elsevier, 2011.

LE BOTERF, G. **Compétence et navigation professionnelle**. Paris: Éditions d'Organisation, 1997.

LIEBERMAN, A.; MACE, D. H. P. Teacher Learning: the key to educational reform. **Journal of Teacher Education**, London, v. 59, n. 3, p. 226-234, 2008. Disponível em: <<https://doi.org/10.1177/0022487108317020>>. Acesso em: 13 dez. 2019.

LIEVEGOED, B. **Desvendando o crescimento**: as fases evolutivas da infância e da adolescência. São Paulo: Antroposófica, 1996.

LIEVEGOED, B. **Fases da vida**: crises e desenvolvimento da individualidade. 3 ed. São Paulo: Antroposófica, 1997.

LIMA, M. de F. G.; PEQUENO, A. M. C.; RODRIGUES, D. P.; CARNEIRO, C.; MORAIS, A. P. P.; NEGREIROS, F. D. da S. Desenvolvendo competências no ensino em enfermagem obstétrica: aproximações entre teoria e prática. **Rev. Bras. Enferm.**, Brasília, v. 70, n. 5, p. 1054-1060, 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/0034-7167-2016-0665>>. Acesso em: 12 abr. 2019.

LINDSAY, H. More than 'continuing professional development': a proposed new learning framework for professional accountants. **Accounting Education**, Amsterdam, v. 25, n. 1, p. 1-13, 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/09639284.2015.1104641>>. Acesso em: 13 dez. 2019.

LISBOA, F. S.; BARBOSA, A. J. G. Formação em Psicologia no Brasil: um perfil dos cursos de graduação. **Psicol., ciênc. prof. (Impr.)**, Brasília, v. 29, n. 4, p. 718-737, 2009. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932009000400006>>. Acesso em: 02 fev. 2019.

LOPES, A. **Leitmotiv**. 30 de dezembro de 2009. Disponível em: <<https://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/leitmotiv/>>. Acesso em: 14 jun. 2020.



LOPES, J. A. S.; SILVA, S. M. C. da. O psicólogo e as demandas escolares: considerações sobre a formação continuada. **Psicol. Esc. Educ.**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 249-257, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2175-35392018011109>>. Acesso em: 13 dez. 2019.

LOUREIRO, A. P.; VILHENA-SOARES, M.; SILVA, H. O papel supervisor dos mediadores dos cursos de educação e formação de adultos: entre o discurso e a prática. **Revista Internacional de Investigación en Educación**, 2015. 8(16), 33-50.

MACEDO, J. P.; DIMENSTEIN, M.; SOUSA, A. P. de; CARVALHO, D. M.; MAGALHÃES, M. A.; SOUSA, F. M. S. de. New scenarios of training in psychology in Brazil. **Avances en Psicología Latinoamericana**, Bogotá, v. 32, n. 2, p. 321-332, 2014. Disponível em: <[dx.doi.org/10.12804/apl32.2.2014.10](http://dx.doi.org/10.12804/apl32.2.2014.10)>. Acesso em: 27 nov. 2018.

MATTOS, V. B.; BIANCHETTI, L. Educação continuada: solução para o desemprego? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1167-1184, 2011. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302011000400015>>. Acesso em: 02 fev. 2019.

MELLO, A. de L.; BRITO, L. J. de S.; TERRA, M. G.; CAMELO, S. H. Estratégia organizacional para o desenvolvimento de competências de enfermeiros: possibilidades de Educação Permanente em Saúde. **Educação Permanente em Saúde. Esc. Anna Nery**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 1, e20170192, 2018. Disponível em: <DOI: 10.1590/2177-9465-EAN-2017-0192>. Acesso em: 11 nov. 2020.

MENDES, S. A.; ABREU-LIMA, I.; ALMEIDA, L.S. Psicólogos escolares em Portugal: perfil e necessidades de formação. **Estud. psicol.**, Campinas, v. 32, n. 3, p. 405-416, 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/0103-166X2015000300006>>. Acesso em: 02 fev. 2019.

MEZIROW, J. **Expanding transformation theory**. New York: Routledge, 2020.

MINAYO, M. C. de S. **Avaliação por triangulação de métodos**: abordagem de programas sociais. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005.

MOERS, M. **Psicología del trabajo profesional**. Barcelona: Editorial Labor, 1926.

MOUSTAKAS, C. **Phenomenological research methods**. Thousand Oaks: Sage Publications, 1994.

NEIMEYER, G. J.; TAYLOR, J. M. Critical Conversations in Continuing Education: Contemporary Memes, Themes, and Dreams. **Professional Psychology: Research and Practice**, Washington, v. 50, n. 2, p. 63-69, 2019. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1037/pro0000237>>. Acesso em: 29 nov. 2019.



NEIMEYER, G. J.; TAYLOR, J. M.; WEAR, D. Continuing education in psychology: patterns of participation and aspects of selection. **Professional Psychology: Research and Practice**, Washington, v. 41, n. 4, p. 281–287, 2010. Disponível em: <<https://psycnet.apa.org/fulltext/2010-17> <https://psycnet.apa.org/fulltext/2010-17073-001.html>>. Acesso em: 02 fev. 2019.

NEIMEYER, G. J.; TAYLOR, J. M.; ROZENSKY, R. H.; COX, D. R. The diminishing durability of knowledge in professional psychology: a second look at specializations. **Professional Psychology: Research and Practice**, Washington, v. 45, n. 2, p. 92–98, 2014. Disponível em: <DOI: 10.1037/a0036176>. Acesso em: 11 set. 2020.

NERLAND, M. Knowledge practices and relations in professional education. **Studies in Continuing Education**, London, v. 40, n. 3, p. 242–256, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/0158037X.2018.1447919>>. Acesso em: 11 abr. 2019.

NYSTRÖM, S.; DAHLBERG, J.; EDELBRING, S.; HULT, H.; DAHLGREN, M. A. Continuing professional development: pedagogical practices of interprofessional simulation in health care. **Studies in Continuing Education**, London, v. 39, n. 3, p. 303–319, 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/0158037X.2017.1333981>>. Acesso em: 13 dez. 2019.

OPFER, V. D.; PEDDER, D. Conceptualizing teacher professional learning. **Review of Educational Research**, Thousand Oaks, v. 81, n. 3, p. 376–407, 2011. Disponível em: <<https://doi.org/10.3102/0034654311413609>>. Acesso em: 13 dez. 2019.

PETRIDOU, A.; NICOLAIDOU, M.; KARAGIORGI, Y. Exploring the impact of professional development and professional practice on school leaders' self-efficacy: a quasi-experimental study. **School Effectiveness and School Improvement**, London, v. 28, n. 1, p. 56–73, 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/09243453.2016.1236734>>. Acesso em: 13 dez. 2019.

RIBEIRO, C. **Citações inspiradoras de Einstein e outros estudiosos**. 2020. Disponível em: < <https://noticiasconcursos.com.br/citacoes-inspiradoras-de-einstein-e-outros-estudiosos/#:~:text=%E2%80%9Cimportante%20%C3%A9%20n%C3%A3o%20parar,tem%20sua%20raz%C3%A3o%20de%20ser.%E2%80%9D>>. Acesso em: 20 mai. 2020.

ROSSEN, E.; GUINEY, M.; PETERSON, C.; SILVA, A. Alignment of CPD/CE requirements for credential renewal with best practices for professional learning in psychology and school psychology. **Professional Psychology: Research and Practice**, Washington, v. 50, n. 2, p. 87–94, 2019. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1037/pro000023187>>. Acesso em: 18 abr. 2019.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. del P. B. **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SAMPSON JR, J. P. A cognitive information processing theory for career choices: challenges and opportunities for integrating theory, research, and practice. In: SAMPSON JR., J. P.; BULLOCK-YOWELL, E.; DOZIER, V. C.; OSBORN, D. S.; LENZ, J. G. **Integrating theory, research, and practice in vocational psychology: current status and future directions**. Tallahassee: Florida State University Libraries, 2017. p. 62-72. Disponível em: <<https://doi.org/10.17125/svp2016.ch5>>. Acesso em: 18 jan. 2020.

RELIGAR. In: **Dicio – Dicionário Online de Português**. [2021?]. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/religar/>>. Acesso em: 09 ago. 2020.

SEITAMAA-HAKKARAINEN, P.; HÄRKKI, T.; LAHTI, H.; HAKKARAINEN, K. Pedagogical Infrastructures of Design Studio Learning. **Journal of Textile Design Research and Practice**. Volume 4, 2016 - Issue 2. 155-181.

SELVI, K.; BALDAN, B.; ALAGÖZ, Y. An analysis of the adult education curricula implemented in Turkish universities. **Universal Journal of Educational Research**, Alhambra, v. 4, n. 9, p. 2011-2023, 2016. Disponível em: <DOI: 10.13189/ujer.2016.040911>. Acesso em: 13 dez. 2019

SILVA, C. V. P. Psicologia Latino-Americana: desafios e possibilidades. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 33, n.spe, p. 32-41, 2013. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98932013000500005](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932013000500005)>. Acesso em: 27 nov. 2018.

SILVA, S. M. C. da; SILVA, L. S.; NAVES, F. F.; PERETTA, A. A. C. e S.; NASCIUTTI, F. M. B.; LIMA, N. P. Formação do psicólogo para atuar na educação: concepções de coordenadores de curso. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 36, n. 1, p. 48-62, 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1982-3703001082014>>. Acesso em: 26 nov. 2018.

SILVA, C. T. da; TERRA, M. G.; KRUSE, M. H. L.; CAMPOGNARA, S.; XAVIER, M. S. da Residência multiprofissional como espaço intercessor para A educação permanente em saúde. **Texto Contexto Enferm.**, Florianópolis, v. 25, n. 1, e2760014, 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/0104-0707201600002760014>>. Acesso em: 11 mai. 2019.

STEINER, R. **A ciência oculta: esboço de uma cosmovisão supra sensorial** - GA 13. 6 ed. São Paulo: Antroposófica, 2006.

STEINER, R. **A educação da criança: segundo a ciência espiritual** - GA 34. São Paulo: Antroposófica, 2012a.

STEINER, R. **A filosofia da liberdade: fundamentos para uma filosofia moderna: resultados com base na observação pensante, segundo o método das ciências naturais**. 3 ed. São Paulo: Antroposófica, 2008.

STEINER, R. **Anthroposophical leading thoughts**. GA 26. Forest Row: Rudolf Steiner Press, 2002a. Disponível em: <[https://wn.rsarchive.org/GA/GA0026/English/RSP1973/GA026\\_a01.html](https://wn.rsarchive.org/GA/GA0026/English/RSP1973/GA026_a01.html)>. Acesso em: 18 ago. 2020.

STEINER, R. **Anthroposophical leading thoughts 1**. The cognitional path of Anthroposophy. The mystery of Michael. GA26. London: The Rudolf Steiner Publishing Co., 2019a.

STEINER, R. **A arte da educação**. Volume I: o estudo geral do homem: uma base para a pedagogia - GA 293. 4 ed. São Paulo: Antroposófica, 2007.

STEINER, R. **A cultura atual e a educação Waldorf**: GA 307. São Paulo: Editora Antroposófica, 2014.

STEINER, R. **Conceitos fundamentais para uma psicologia Antroposófica**. 2. ed. ampl. São Paulo: Antroposófica; Associação Brasileira de Psicólogos Antroposóficos, 2016a.

STEINER, R. **Development of the child up to puberty**. London: The Rudolf Steiner Publishing Co., 2016b.

STEINER, R. **Dos enigmas da alma**: GA 21. São Paulo: Sociedade Antroposófica no Brasil, 2002b.

STEINER, R. **El puente de lo físico a lo espiritual-moral**. GA 202. Arlesheim: Verlag des Ita Wegman Instituts, 2020b.

STEINER, R. **La ira, la verdad, la devocion, el caracter, el egoismo, la conciencia moral, el arte**: GA 58 e GA 59. Buenos Aires: Antroposófica, 1988.

STEINER, R. **Las doce concepciones del mundo**: GA 151. Buenos Aires: Antroposófica, 2018a.

STEINER, R. **Los doce sentidos del hombre**: GA 206. Buenos Aires: Antroposófica, 2018b.

STEINER, R. **Man as a being of sense and perception**. GA 206. 2002c. Disponível em: <https://www.rsarchive.org/GA/index.php?ga=GA0206>>. Acesso em: 18 jun. 2019.

STEINER, R. **O conhecimento dos mundos superiores**: a iniciação - GA 10. 3. ed. ver. São Paulo: Antroposófica, 1991.

STEINER, R. **O enigma da humanidade**. As origens espirituais da história humana (GA170). 2018c. Apostila.

STEINER, R. **O limiar do mundo espiritual**: considerações aforísticas. 3 ed. São Paulo: Antroposófica, 2016c.

STEINER, R. **O método cognitivo de Goethe**: linhas básicas para uma gnosiologia da cosmovisão goethiana. Tradução de: CALLEGARO, B.; CARDOSO, J. 2. ed. São Paulo: Antroposófica, 2004.

STEINER, R. **Os doze sentidos e os sete processos vitais**: conferência proferida em Dornach (Suíça), em 12 de agosto de 1916 - GA 170. São Paulo: Antroposófica, 1997.

STEINER, R. **Psicologia oculta**: GA 207. São Paulo: Antroposófica, 2009a.

STEINER, R. **Psicosofia**: psicología del cuerpo, alma y espíritu - GA 115. Buenos Aires: Antroposofica, 2005.

STEINER, R. **Psychoanalysis in the light of Anthroposophy**. GA 205. 2012b. Disponível em: <https://wn.rsarchive.org/GA/GA0205/19210702p02.html>>. Acesso em: 20 set. 2019.

STEINER, R. **Teoría de los sentidos**: GA 45. Buenos Aires: Antroposófica, 2011.

STEINER, R. **Teosofia**: introdução ao conhecimento suprasensível do mundo e do destino humano – GA 9. 7 ed. Rev. São Paulo: Antroposófica, 2010.

STEINER, R. **Três passos da Antroposofia**: filosofia, cosmologia e religião. Curitiba: Lohengrin, 2019b.

STEINER, R. **The driving force of spiritual powers in world history**. London: The Rudolf Steiner Publishing Co., 2009b.

STEINER, R. **The immortality of the I**. GA 169. London: The Rudolf Steiner Publishing Co., 2019c.

STEINER, R. **Verdade e ciência**: prelúdio a uma " filosofia da liberdade" – GA 3. São Paulo: Antroposófica, 1985.

STOLTZ, T.; WEGER, U. O pensar vivenciado na formação de professores. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 56, p. 67-83, 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.41444>>. Acesso em 15 mai. 2019.

STOLTZ, T.; WEGER, U.; VEIGA, M. da. Higher education as self-transformation. **Psychology Research**, New York, v. 7, n. 2, p. 104-111, 2017. Disponível em: <doi:10.17265/2159-5542/2017.02.004>. Acesso em: 13 mai. 2019.

STOLTZ, T.; WIEHL, A. Das menschenbild als rätsel für jeden anthropologische konzeptionen von jean piaget und rudolf steiner im vergleich. **Pädagogische Rundschau**, Berlin, v. 73, n. 3, p. 253-264, 2019. Disponível em: <[https://www.peterlang.com/fileasset/Journals/PR032019e\\_book.pdf](https://www.peterlang.com/fileasset/Journals/PR032019e_book.pdf)>. Acesso em: 11 mar. 2021.

TAYLOR, J. M.; NEIMEYER, G. J.; BEDWELL, J. S.; LEACH, M. M.; LIESE, B. S.; MINNITI, A.; PENBERTHY, J. K.; PHILIP, D.; SEGURA, M. E.; SIMONIAN, S. J. Continuing education in psychology: preferences, practices, and perceived outcomes. **Professional Psychology: Research and Practice**, Washington, v. 50, n. 2, p. 70-76, 2019.

TREMBLAY, M. C.; RICHARD, L.; BROUSSELLE, A.; CHIOCCHIO, F.; BEAUDET, N. Collaborative learning processes in the context of a public health professional development program: a case study. **Studies in Continuing Education**, London, v. 39, n.1, p. 87-106, 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/0158037X.2016.1261823>>. Acesso em: 12 abr. 2019.

UNGER, C. **Antroposofia**: ciência espiritual. São Paulo: Associação Pedagógica Micael, 1946.

VEIGA, M. da. **Os enigmas da filosofia e da alma humana e as pontes entre o físico e o espiritual**. 2017. Apostila.

WEBBER, E. **Continuing education in psychology**: comparison of learning outcomes from three different home study methods. Gainesville: University of Florida, 2010.

ZOLINGEN, S. J. van; STREUMER, J. N.; JONG, R. De; KLINK, M. R. van der. Implementing on-the-job training: critical success factors. **Wiley Online Library**. Volume4, Issue3, September 2000. 208-216.

## **APÊNDICE A – MODELO CARTA-CONVITE**

Nós, Profa. Dra. Tania Stoltz e Elenice Saporski Dias, pesquisadoras na Universidade Federal do Paraná, do Programa de pós-graduação em educação, na Linha de pesquisa, Cognição, aprendizagem e Desenvolvimento Humano.

Através desta as pesquisadoras convidam você a participar da apresentação da pesquisa intitulada Formação Continuada em Psicologia e Psicoterapia Antroposófica: Desafios e possibilidades de superação, que tem por objetivo investigar a vivência de participantes de Curso de Formação Continuada em Psicologia e Psicoterapia Antroposófica em relação à proposta de aprendizagem e de desenvolvimento do curso, a ser realizada pela pesquisadora como condição para o grau de Mestre.

Que acontecerá no dia 15/07/2019, no horário 9:00h, na sala de aula do curso de Formação em Psicologia e Psicoterapia Antroposófica, no Instituto Nossa Senhora da Salette, situado à Rua Lange de Morretes, 533, bairro Jardim Social em Curitiba/PR.

Contamos com sua participação e agradecemos antecipadamente.

Curitiba, 01 de julho de 2019.

## APÊNDICE B – QUESTÕES PARA A PRODUÇÃO CRIATIVA

Nome do(a) participante:

Filhos:

Idade:

Escolaridade:

Sexo:

Profissão:

Estado civil:

Data:

Local:

**Consigna:** Elabore uma expressão criativo artística que expresse sua percepção de desenvolvimento e de aprendizagem, a partir do curso. No verso da folha descreva: Qual o sentido dos elementos de sua expressão criativa. Se há relação ou não entre eles. Que significado eles têm em sua vida?



## APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO

Nome do(a) participante:

Filhos:

Idade:

Escolaridade:

Sexo:

Profissão:

Estado civil:

Data:

Local:

1) Qual a sua percepção de aprendizagem, a partir da experiência vivida, neste Curso de Formação em Psicologia e Psicoterapia Antroposófica? Quais contextos e atividades você percebe que influenciaram em sua percepção de desenvolvimento neste curso?

2) Qual a sua percepção de desenvolvimento, a partir da experiência vivida neste Curso de Formação em Psicologia e Psicoterapia Antroposófica? Quais contextos e atividades você percebe que influenciaram em sua percepção de aprendizagem neste curso?

## APÊNDICE D – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Nome do(a) participante:

Idade:

Sexo:

Estado civil:

Filhos:

Curso Graduação:

Tempo de Graduação:

Fez Pós Graduação: ( ) SIM ( ) NÃO

Se SIM quantas?

Profissão:

Área(s) de Atuação Profissional:

Entrevistador(a):

Transcritor(a):

Data da entrevista:

Data da transcrição:

Local:

### Perguntas

1) O que você entende por aprendizagem e desenvolvimento do ser humano? Qual sua percepção, ao longo da vida sobre aprendizagem e desenvolvimento? Quais situações vivenciadas influenciaram sua percepção de aprendizagem e de desenvolvimento ao longo da vida? E neste curso, como percebe aprendizagem e desenvolvimento? Essa diferenciação é importante para você? Fale sobre isso.

2) Qual o sentido deste curso em sua vida pessoal e profissional?

3) Poderia falar sobre quais os motivos que lhe levaram a buscar este Curso de Formação Continuada em Psicologia e Psicoterapia Antroposófica? E como esses motivos lhe influenciaram na escolha por este curso? Até que ponto as suas necessidades foram preenchidas?

4) Qual a sua percepção das facilidades e das dificuldades experienciadas ao longo do Curso de Formação em Psicologia e Psicoterapia Antroposófica? Em quais contextos do curso essas foram percebidas?

5) Quais desafios e conhecimentos você percebe como relevantes no curso? Por quê? Quando esses influenciaram sua vivência no curso? Quais conhecimentos julgou menos importantes no curso? Por quê?

**APÊNDICE E – DECLARAÇÕES SIGNIFICATIVAS DE VIVÊNCIAS DE PARTICIPANTES DO CURSO DE FCPA EM RELAÇÃO À PROPOSTA DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DO CURSO E SUAS UNIDADES DE SIGNIFICADO**

<b>Declarações significativas</b>	<b>Unidade de significado</b>
Durante e depois das atividades percebi muito claramente, que eu tive meio que desassimilar esse modo inicial de aprendizado e assimilar de forma diferente.	Vivenciando percebi muito claramente, que tive meio que desassimilar esse modo inicial de aprendizado e assimilar de forma diferente.
Percebo o aprendizado como acontece, na minha vida, aconteceu assim, eu aprendi como pessoas que passaram na minha vida com exemplos percebi aprendi com informações que chegaram através da escola e dos vários relacionamentos, eu acho que a gente aprende na convivência com as pessoas em geral têm o aprendizado formal, que sim é todo organizado pra que a gente vá absorvendo conhecimento.	A aprendizagem vivenciada com as pessoas que passaram na minha vida, pelos exemplos.
Ao vivenciar as atividades percebo como o despertar forças adormecidas e me possibilita ferramentas para desenvolver o nascer de novas forças. (ressignificando e trazendo a possibilidade dessa educação, fazendo com que desenvolvamos para uma autoconsciência) / Vivencio aprendizagem é um processo externo e traz em si um despertar ou não de habilidades e capacidades para a vida podendo potencializar ou não seu desenvolvimento. / Despertar e reconhecer meu ser interior.	Ao vivenciar as atividades percebo um despertar forças adormecidas, que me possibilita ferramentas para desenvolver o nascer de novas forças.
Pra mim, começa como um aspecto de tensão e de uma rendição, uma tensão me perguntando “e aí?”. É uma rendição no seguinte sentido, ah vou começar qualquer coisa, aqui vamos ver o que que vira, o que que vai ser... então é uma coisa que acontece sempre assim e eu me sinto bem quando há a rendição diminui esse ar entre a tensão e eu me entrego logo.... E aí as coisas foram mudando, eu fui começando pensando nas aulas tudo mais, mas depois eu estava pensando, no final em mim.... fui fazendo pelas cores o fundo e eu senti a necessidade de inserir algum elemento que não só as cores, tivesse mais a ver com a figura, só que aí pra inserir esses elementos eu precisaria misturar pra surgir o novo, então pra mim ficou contundente essa coisa que ali o que tens são substâncias parecidas, mas a composição dessas substâncias, quando elas aglutinam na composição do percentual de cada uma é que faz a diferença e que vai fazer o surgir essa coisa nova e essa coisa nova pra mim é a vida, então a vida surgiu. É uma coisa que surgiu a partir da combinação dos elementos existentes.	Como um aspecto de tensão e de uma rendição, uma tensão me perguntando “e aí?”. É uma rendição no seguinte sentido, ah vou começar qualquer coisa, aqui vamos ver o que que vira, o que que vai ser... então é uma coisa que acontece sempre assim e eu me sinto bem quando há a rendição diminui esse ar entre a tensão e eu me entrego logo...

<p>Quando eu comecei a atividade meio insegura e aí a única coisa que vinha pra mim era eu queria trazer as cores em uma forma de um espiral e que queria trabalhar só com uma cor, eu queria que elas se misturassem como se fosse esse aprendizado de todas as percepções que eu tenho, como se eu tivesse andando em volta de uma árvore olhando por todos os lados, vendo todos os lados.... no centro seria depois de muito esforço, muito trabalho, que eu chego à conclusão de todas as percepções, que eu vivencio, que eu estudo, que eu busco, aquilo que eu vou me aprofundando pra aprender... seria esse caminho e o significado que tem na minha vida é essa autoeducação, que eu tenho que começar lá de cima todas as percepções que vão vindo, tudo que eu vou aprendendo, com tudo que eu vou vivenciando e de misturar tudo isso e de ver qual é o significado pra mim pra eu conseguir até me colocar muito mais próximo do outro.... Veio a imagem de uma rosa, que é o amor que é o que eu tô vivenciando na minha profissão...</p>	<p>Como um espiral, que queria trabalhar só com uma cor e que elas se misturassem como se fosse esse aprendizado de todas as percepções que tenho, como se eu tivesse andando em volta de uma árvore olhando por todos os lados, vendo todos os lados....</p>
<p>Logo que você falou vivência de aprendizagem e de desenvolvimento eu senti, assim nos meus olhos essa visão dessa luz, como se ele estivesse lá longe, mas eu estou enxergando. E o elemento que surgiu primeiro foi um fundo azul, que me traz esse frio.... pra mim eu me senti bem tranquila, no começo do desenho estava mais parada, mas foi surgindo mais vontade, mais força à medida que eu ia trabalhando mais... o significado é bem esse, eu não conhecia acho que pra mim essa luz do amarelo tem bastante essa coisa de trazer da cabeça pra vivência do sentimento, de experienciar as coisas não só com o pensar mas com as outras qualidades da alma também e a medida que eu vou me aproximando disso eu vou aprendendo mais até que eu chego nessa coisa da vontade da atuação e isso quer irradiar para todos os lados .... eu ainda estou conhecendo essa vontade e descobrindo, ainda estou nesse processo de chegar lá, caminhando.</p>	<p>Senti nos meus olhos essa visão dessa luz, como se ele estivesse lá longe, mas eu estou enxergando. E o elemento que surgiu primeiro foi um fundo azul, que me traz esse frio...</p>
<p>Eu pensei em trazer as cores degrade de forma degrade eu pensei no início eu trouxe um amarelo pra ir chegando aos poucos, pra ir me aproximando aos poucos dessa aprendizagem, desse desenvolvimento e eu pensei em fazer um círculo, que isso ia se dar em forma de círculo ... no decorrer foi surgindo assim mais trazendo essa parte inferior, aí esse meio e a luz lá em cima e me senti muito tranquila assim fazendo porque eu sempre me incomodo... (giz pastel) e hoje eu não senti esse incômodo e eu gostei muito ali do meio que foi a mistura a relação das cores essa necessidade de não saber o que vem... desenvolvimento pra mim é passar por essa etapa que tá mais escura, mais concentrada, aquele ali é o que vai permitir o</p>	<p>Eu pensei em trazer as cores de forma degrade pensei no início trouxe um amarelo pra ir chegando aos poucos, pra ir me aproximando aos poucos dessa aprendizagem e desse desenvolvimento e pensei em fazer um círculo, que isso ia se dar em forma de círculo ...</p>

desenvolvimento, vai permitir chegar nesse amarelo lá em cima... aprendizagem é o amarelo... significado observar pra depois agir...	
<p>Pra mim.... é uma técnica que eu uso muito.... iniciais, a questão do desenvolvimento e do aprendizado.... orientações das perguntas e isso acabou me influenciando também um pouco. Como eu quis trazer mais claramente esse significado pra mim e eu comecei com as extremidades da folha que são certezas que eu tinha, dois eixos que procurei assemelhar com uma coluna que me guiaram muito durante minha trajetória até aqui, um esquerdo e um direito exatamente por essa convenção que se usa mais leigamente falando da razão e da emoção e de como elas também se dissolvem porque elas podem nascer com muita estrutura e depois à medida que isso vai se acendendo....</p> <p>desenvolvimento e da aprendizagem pra mim eu precisava sair desses dois eixos que são dois extremos e me adentrar no que eu quis expressar como meu Eu que é esse centro luminoso que eu também procurei trazer o formato circular que representam pra mim os ciclos da vida e que a força dele é muito maior do que nas extremidades... a relação disso com o que eu vivo hoje é justamente a descoberta do ancoramento do meu Eu e um aquecimento do centro da minha alma.</p>	<p>Comecei a vivência pelas extremidades da folha, que são certezas que eu tinha, dois eixos que procurei assemelhar com uma coluna que me guiaram muito durante minha trajetória até aqui, um esquerdo e um direito exatamente por essa convenção que se usa mais leigamente falando da razão e da emoção e de como elas também se dissolvem porque elas podem nascer com muita estrutura e depois na medida que isso vai se acendendo...</p>
<p>Eu iniciei pelo amarelo que eu quis trazer a luz aí eu fui pros elementos no sentido de trazer elementos que atuam independente da minha pessoa de dentro pra fora, de fora pra dentro de baixo pra cima... então eu fui nessa busca inicial de trazer movimentos que atuam entre si, que fazem uma conexão aí acabou surgindo um centro ali que me traz a aprendizagem primeiro me surgiu a questão forte do amarelo, da luz, do sol mas aí eu sentia que isso precisava ampliar ... ampliação e expansão... no final quando eu pus na parede me veio a questão de uma tensão que ainda existe, que precisa ser dissolvida essa tensão...</p>	<p>Eu iniciei pelo amarelo que quis trazer a luz fui pros elementos no sentido de trazer elementos que atuam independente da minha pessoa de dentro pra fora, de fora pra dentro de baixo pra cima...</p>
<p>No começo era pó... como se fosse uma nuvem, uma poeira, mas sem atrito, sem nada, uma certa tranquilidade e esse pó de repente foi criando uma forma como se fossem nuvens carregadas, mais pesadas, uma nuvem próxima de chuva, de tempestade que tem mais forma, tem mais peso, mais cor .... e isso criou como se fosse um redemoinho... mas isso não eclodiu, ficou nisso e depois de repente veio a luz... então é o processo que tá aí, eu estou vendo luz mas nada definido... atritos e encontros... mostra o processo de aprendizado, primeiro confusão depois vem atrito... mas depois vem a clareza... relação é isso, uma certa poeira depois se forma uma nuvem, um elemento, uma forma com alguma intensão aí depois esses atritos, essas confusões quando abaixa clareia... significado....</p>	<p>No começo era pó... como se fosse uma nuvem, uma poeira, mas sem atrito, sem nada, uma certa tranquilidade e esse pó de repente foi criando uma forma como se fossem nuvens carregadas, mais pesadas, uma nuvem próxima de chuva, de tempestade que tem mais forma, tem mais peso, mais cor ....</p>

depois principalmente aceitar que quando a gente tá na confusão .... estamos vivendo esse momento e que daqui um pouco vem a clareza.... o teu processo, vai acontecer não precisa entrar em desespero.	
Primeiramente veio uma tensão que é a tensão de medo, é uma tensão que senti no meu cardíaco e depois veio a questão da entrega mesmo pra cor e eu coloquei primeiro a cor azul que representa a condição de minha interiorização depois eu coloquei o amarelo que representa essa força e depois surgiu o verde que é o encontro com o outro.... Depois senti uma vontade muito grande de fazer o vermelho... a cor alaranjada representa as transformações que vão acontecendo de minhas metamorfoses no caminho... a relação entre eles é de profunda reverência de poder tá tendo essa chance de metamorfosear meu interno e ter esse direito de sentir o que é o amor... o significado é essa busca da minha essência no encontro com o outro e a busca do que acontece nesse encontro...	Primeiramente, veio uma tensão que é a tensão de medo, que senti no meu cardíaco e depois veio a questão da entrega mesmo pra cor e coloquei primeiro a cor azul que representa a condição de minha interiorização depois coloquei o amarelo, que representa essa força e depois surgiu o verde, que é o encontro com o outro....
Então, eu pus na tela uma única vivência... e eu fiquei só nessa vivência e a princípio eu queria por tão mais leve.... aí eu me dei conta de que realmente em uma só pequena vivência a gente está no todo e isso me deu uma alegria muito grande a hora que eu percebi ao concluí-la... tem o multicolorido... expressei minha alegria de poder estar viva, participando, vivenciando de tudo isso e trocando experiências... despedindo... relação... que eu estou em tudo, que eu estou no todo e que eu pude observar todo o meu aprendizado que são os traços marcantes... o significado é que acredito que ficou harmonioso, leve, profundo ao mesmo tempo...	Me dei conta de que realmente em uma só pequena vivência a gente está no todo e isso me deu uma alegria muito grande a hora que eu percebi ao concluí-la.
A relação é da contínua transformação, fato que se bem observado, releva a essência e a potência da vida. Todos os ciclos trazem lições poderosas para o comprimento da lição do Eu. Tudo isso se relaciona ao meu momento pessoal de entrega à busca e a realização do meu propósito maior”.	A relação é da contínua transformação, fato que se bem observado, releva a essência e a potência da vida. Todos os ciclos trazem lições poderosas para o comprimento da lição do Eu. Tudo isso se relaciona ao meu momento pessoal de entrega à busca e a realização do meu propósito maior”.
Esse amarelo sempre me vem muito forte e simboliza a espiritualidade... então eu comecei pelo amarelo porque eu acho que é o fundo dessa expressão que veio.... vieram sentimentos que eu simbolizei pelo vermelho... o calor que é o azul... verde é o que me dá toda força pra estar aqui... a relação entre esses aspectos é que eles se completam e fazem a vida ter sentido pra mim...	Esse amarelo sempre me vem muito forte e simboliza a espiritualidade...
Aprendizagem com as mudanças de fases da vida, eu penso que trazem muito isso, por exemplo, quando você casa, quando os filhos nascem. Aonde eu sinto eu acho que uma coisa no meu aspecto e sinto que é uma coisa mais acontecem com outras pessoas, eu acho que doenças podem ser pra mim foram caminhos de	Aprendizagem com as mudanças de fases da vida, eu penso que trazem muito isso, por exemplo, quando você casa, quando os filhos nascem.

iniciação, em especial o câncer eu acho me ensinou, eu o tenho como um mestre.	
Vivenciei aprendizagem e no acolhimento, de encontros verdadeiros e profundos, sem julgamento e com a liberdade de cada um trilhar o seu caminho a seu modo, na convivência com esse grupo, aprendo a confiar.	Vivenciei aprendizagem no acolhimento, de encontros verdadeiros e profundos, sem julgamento e com a liberdade de cada um trilhar seu caminho a seu modo, na convivência com esse grupo, aprendo a confiar.
Me percebo aprendendo nas atividades artísticas que sempre me ajudaram muito a olhar para dentro e expressar o que havia ali, como numa grande expiração.	Me percebo aprendendo nas atividades artísticas que sempre me ajudaram muito a olhar para dentro e expressar o que havia ali, como numa grande expiração.
Entendo por desenvolvimento essa autoeducação, essa autotransformação sabe a gente, ter um crescimento mesmo é um desenvolvimento.	Entendo por desenvolvimento essa autoeducação, essa autotransformação sabe a gente, ter um crescimento mesmo é um desenvolvimento.
A vivência fortalece e possibilita o desenvolvimento para a mudança de hábito, trazendo novas perspectivas às vivências que podem levar a um processo de ressignificação. É um estar em processo.	A Vivência fortalece e possibilita o desenvolvimento para a mudança de hábito, trazendo novas perspectivas às vivências que podem levar a um processo de ressignificação. É um estar em processo.
A vivência da aprendizagem como interiorização de alguns momentos e ligações do conhecimento que nos chegam e nas vivências podem ser diferenciados e compreendidos, me permitindo assim apropriar-se da própria experiência.	A vivência da aprendizagem como interiorização de alguns momentos e ligações do conhecimento que nos chegam e nas vivências podem ser diferenciados e compreendidos, me permitindo assim apropriar-se da própria experiência.
Como um processo de transformação vivenciado interiormente, decorrente de atitude reflexiva a partir de mim e sobre meu atuar no mundo, ou seja, do aprendizado.	Como um processo de transformação vivenciado interiormente, decorrente de atitude reflexiva a partir de mim e sobre meu atuar no mundo, ou seja, do aprendizado.
Algo natural como uma semente que com o tempo e o ambiente pode desabrochar e ser barrado ao ser estimulado “caminho do desabrochar da essência humana.	Algo natural como uma semente que com o tempo e o ambiente pode desabrochar e ser barrado ao ser estimulado “caminho do desabrochar da essência humana.
É algo interior que acontece ao longo do tempo e exige um certo aprofundamento a partir da internalização de um aprendizado que gera uma transformação interna de comportamento, de paradigma.	É algo interior que acontece ao longo do tempo e exige um certo aprofundamento a partir da internalização de um aprendizado que gera uma transformação interna de comportamento, de paradigma.
Vivência de desenvolvimento entendo toda a capacidade que o ser humano tem em absorver, perceber e protagonizar seu autodesenvolvimento pelas vivências e experiências de sua vida pessoal, social e coletiva, enquanto processo interno e singular.	Vivência de desenvolvimento entendo toda a capacidade que o ser humano tem em absorver, perceber e protagonizar seu autodesenvolvimento pelas vivências e experiências de sua vida pessoal, social e coletiva, enquanto processo interno e singular.
Faz parte do movimentar-se interiormente como um contraponto que o mundo externo promove interiormente, como nova percepção e tomada de consciência.	Faz parte do movimentar-se interiormente como um contraponto que o mundo externo promove interiormente, como nova percepção e tomada de consciência.
Percebo o processo da vivência de aprendizagem como transformador em relação a conceitos e formas e revelador sobre mim.	Percebo o processo da vivência de aprendizagem como transformador em relação a conceitos e formas e revelador sobre mim.
Minha percepção das vivências de desenvolvimento no curso, ficam a refletir e reverberar também fora do curso.	Minha percepção das vivências de desenvolvimento no curso, ficam a refletir e reverberar também fora do curso.



O curso traz um contínuo processo de desenvolvimento em sua programação, preciso “respirar” e processar interiormente. / As vivências, o trabalho integrativo, a arte, o caminho de desenvolvimento eles possibilitam integrar esse aprendizado e realmente promovem meu desenvolvimento pessoal e profissional, põe para refletir sobre meu ser.	As vivências, o trabalho integrativo, a arte, o caminho de desenvolvimento eles possibilitam integrar esse aprendizado e realmente promovem meu desenvolvimento pessoal e profissional, põe para refletir sobre meu ser.
Sei que o que vivenciei vai para além do consultório, pois sinto que as vivências me trouxeram abertura interna e empatia.	Sei que o que vivenciei vai para além do consultório, pois sinto que as vivências me trouxeram abertura interna e empatia.
Consigo perceber o quanto minha imagem de aprendizagem hoje, faz sentido com essa forma que foi trabalhada no curso, pois consigo fazer imagens e assim aprender melhor o que foi transmitido.	Consigo perceber o quanto minha imagem de aprendizagem hoje, faz sentido com essa forma que foi trabalhada no curso, pois consigo fazer imagens e assim aprender melhor o que foi transmitido.
O resultado das vivências já está refletindo no meu relacionamento comigo e com o outro.	O resultado das vivências já está refletindo no meu relacionamento comigo e com o outro.
Participar nas atividades do aspecto vivencial, integrativo e expressivo, as palestras mexem comigo de maneira transformadora e inquietante durante e fora do curso, questionamentos emergem.	Participar nas atividades do aspecto vivencial, integrativo e expressivo, as palestras mexem comigo de maneira transformadora e inquietante durante e fora do curso, questionamentos emergem.
As vivências integrativas com a arte são fundamentais para o processo do aprender e desenvolver-se, pois, aprendi não só sobre conteúdo da psicoterapia antropológica, mas também sobre o meu aprendizado. Eu entendia aprendizagem como um resumo, eu pegava cinco, seis livros pra fazer um resumo pra a partir dali eu conseguir assentar aquele conteúdo em mim. / Tem um determinado conteúdo eu vou fazer um processo de aprendizado daquele conteúdo. É algo mais na direção de uma de reflexão de algo de fora, que é mais imediato, que está num contexto um pouco mais de adquirir algo.	As vivências integrativas com a arte são fundamentais para o processo do aprender e desenvolver-se, pois, aprendi não só sobre conteúdo da psicoterapia antropológica, mas também sobre o meu aprendizado.
muito importante porque é como se eu me apropriasse da minha própria experiência e a partir disso eu tenho o exercício do aprendizado, isso parte de mim... individual...	muito importante porque é como se eu me apropriasse da minha própria experiência e a partir disso eu tenho o exercício do aprendizado, isso parte de mim... individual....
As vivências com o grupo, me proporcionou a tomada de consciência, e eu percebi que sempre tive isso, sempre quis essas relações com as pessoas, né? Percebi que eu me colocava muito mais na frieza, no isolamento. Então, isso foi algo que ao longo do curso eu fui aprendendo a participar do grupo, a entrar mais no grupo, ser eu mesma, ali.	As vivências com o grupo, me proporcionou a tomada de consciência, e eu percebi que sempre tive isso, sempre quis essas relações com as pessoas, né? Percebi que eu me colocava muito mais na frieza, no isolamento. Então, isso foi algo que ao longo do curso eu fui aprendendo a participar do grupo, a entrar mais no grupo, ser eu mesma, ali.
As atividades de aprender que vivenciei, mexeu comigo me pondo a refletir sobre papel e criação dos filhos.	As atividades de aprender que vivenciei, mexeu comigo me pondo a refletir sobre papel e criação dos filhos.
Aprender vivenciando é desafiador é construir, é traduzir para o meu dia a dia como isso pode ser edificado e não querer um modelo pronto, preciso aprofundar meus conhecimentos que recebo, encaixá-los dentro de mim e as vivências	As vivências aprendidas como ambiente para encontrar a minha missão na vida e acessar que realmente eu estou fazendo algo que me ajuda a ajudar os outros.

naturalmente fazem isso e é algo que faz sentido pra minha vida, mesmo como profissional, criando possibilidades de abertura, de crescimento e respeito ao tempo de cada um.	
Como uma possibilidade contínua perceber o que necessito para aprender a “apreender” em meu interior para poder trazer e facilitar a autocura de meus pacientes em seus processos biográficos	Como uma possibilidade contínua de perceber o que necessito para aprender – para “apreender” em meu interior para poder trazer e facilitar a autocura de meus pacientes em seus processos biográficos
Como compreensão da relação com a espiritualidade traz a liberdade da possibilidade e ao desenvolvimento da própria autonomia, do vir a ser.	Como compreensão da relação com a espiritualidade traz a liberdade da possibilidade e ao desenvolvimento da própria autonomia, do vir a ser.
Entendo que vivenciar aprendizagem como uma maneira de fazer links que me dão insights sobre a visão do outro e acaba dando também da gente, tive um link como se você conseguisse penetrar mais no que o outro tá sentindo.	Entendo que vivenciar aprendizagem como uma maneira de fazer links que me dão insights sobre a visão do outro e acaba dando também da gente, tive um link como se você conseguisse penetrar mais no que o outro tá sentindo.
É a direção do Educar-se que através de mim se revela e que vem influenciando todas as áreas do meu viver sempre com a Luz, da Força e do Amor. Como consequência natural da percepção do autoconhecimento. É minha oferta para o mundo. .	É a direção do Educar-se que através de mim se revela influenciando todas as áreas do meu viver sempre com a Luz, da Força e do Amor.
O fato de ter representado em arte o que estava permeando minha alma foi muito revelador (nem sempre agradável) e contribuiu muito para o meu processo de desenvolvimento.	O fato de ter representado em arte o que estava permeando minha alma foi muito revelador (nem sempre agradável) contribuindo para o processo de desenvolvimento
Vivência de aprendizagem como um meio para aprender sobre minha pessoa, do meu desenvolvimento de ser humano onde isto levou a uma aprendizagem como psicoterapeuta antropológica.	Vivência de aprendizagem como um meio para aprender sobre minha pessoa, do meu desenvolvimento de ser humano onde isto levou a uma aprendizagem como psicoterapeuta antropológica.
Ao longo da vida, como um processo de estar em si para aprender. Veja, aqui mesmo dentro do nosso próprio curso, nas vivências, que me percebendo pude mudar um jeito meu. Sempre tive um lado muito cartesiano, que aprende, faz prova e aí, às vezes, nem estava tão preparada pra prova, mas decora aquilo ali, responde, mas não tá interiorizado, então fica só como se fosse um ctrl C ctrl V, você copia e cola, mas não tá em você.	Ao longo da vida, como um processo de estar em si para aprender.
Então assim, hoje percebo assim o quanto estou conseguindo falar mais me expor mais, então penso, que isso veio dessa vivências, de eu ir vivenciando, dentro do próprio curso, de ir me percebendo, de poder falar e de me colocar nesse papel desse aprendizado vivencial que hoje eu consigo falar . Já fechei com a escola para eu fazer palestra. Agora né, então assim eu penso que é isso sabe, é conforme eu vivendo essa situação toda tendo a possibilidade de vivenciar, isso tá se transformando em mim pra eu mostrar isso pro mundo também. Para ajudar também, de alguma forma espelhar isso pro mundo. Para o mundo poder receber e dar essa continuidade né? Não parar em mim.	Foi por causa das vivências que hoje, percebo o quanto estou conseguindo falar mais me expor mais.

Um profundo convite “portal” a olhar, atravessar, reconhecer, vivenciar e ser a vida que jorra do Espírito através do autodesenvolvimento consciente que exige esforço constante em sintonia com a Graça Divida sempre presente.	Um profundo convite “portal” a olhar, atravessar, reconhecer, vivenciar e ser a vida que jorra do Espírito através do autodesenvolvimento consciente que exige esforço constante em sintonia com a Graça Divida sempre presente.
Com relação à responsabilidade com outro, aprender com o outro junto. E isso também me reporta para a questão ética e moral também, esse respeito para com o outro, construir junto. Isso que pra mim é o fundamental ... isso para mim é e faz muita diferença. Não separo o encontro, não é separado.	Com relação à responsabilidade com outro, aprender com o outro junto. E isso também me reporta para a questão ética e moral também, esse respeito para com o outro, construir junto. Isso que pra mim é o fundamental ... isso para mim é e faz muita diferença. Não separo o encontro, não é separado.
Vivência de desenvolvimento como um processo de revelação de mim mesma e também do meu propósito, enquanto psicoterapeuta que é a transformação, a metamorfose para nascimento das minhas cores, ou melhor cores da minha alma com calor.	Vivência de desenvolvimento como um processo de revelação de mim mesma e também do meu propósito, enquanto psicoterapeuta que é a transformação, a metamorfose para nascimento das minhas cores, ou melhor cores da minha alma com calor.
Eu acho que a vivência de aprendizagem é aquilo que te toca que te chama do mundo lá fora né é aquilo que se revela, você vê e que de alguma forma chama sua atenção e você recebe aquilo né. A minha compreensão é que assim eu venho de uma educação onde né aquele modelo muito básico né de ter que aprender cartesianamente e que eu percebo que hoje o meu desenvolvimento e aprendizado de uma outra forma, pela vivência conforme eu vou fazendo aquilo que eu vou aprendendo então eu acho que hoje esse campo do desenvolvimento e aprendizagem eu acho que ele tá mais voltado pra vivência, daquilo que eu vou vivendo, daquilo que eu vou vivenciando e transformando e aprendendo.	Eu acho que a vivência de aprendizagem é aquilo que te toca que te chama do mundo lá fora é aquilo que se revela, você vê e que de alguma forma chama sua atenção e você recebe aquilo.
Como um desvendar gradativo que passei a incorporar os conhecimentos teóricos, não somente cognitivamente, mas de forma anímica, graças as vivências de atividades artísticas (giz pastel, feltragem, aquarela, exercícios entre alunos). Isso tudo possibilitou hoje eu encontrar respostas a questões que me incomodavam há anos e também me fizeram vislumbrar como missão de vida, o uso da Antroposofia em minha vida profissional e social.	Como um desvendar gradativo que passei a incorporar os conhecimentos teóricos, não somente cognitivamente, mas de forma anímica, graças as vivências.
Vivência como sendo construída a partir do domínio, que fui obtendo sobre meus instintos e atos inconscientes, indo cada vez mais ao encontro da compreensão de mim mesma.	Vivência como sendo construída a partir do domínio, que fui obtendo sobre meus instintos e atos inconscientes, indo cada vez mais ao encontro da compreensão de mim mesma.
Eu percebo que o aprendizado aqui ele primeiramente eu aprendo em mim sobre mim e depois eu vou transformar isso em algo para outra pessoa né, antes daqui era uma informação que a gente saía reproduzindo	Eu percebo que no aprendizado vivenciado primeiramente eu aprendo em mim sobre mim e depois, vou transformar isso, em algo para outra pessoa.
Quando compreendendo cada vez mais um pouco, uma forma de estar no mundo e estar com o outro.	Quando compreendendo cada vez mais um pouco, uma forma de estar no mundo e estar com o outro.

A cada módulo, os conteúdos aprendidos e vivenciados são como véus que parecem ser tirados dos olhos e do coração, fazendo a vida e as relações terem cada vez mais um sentido.	A cada módulo, os conteúdos aprendidos e vivenciados são como véus que parecem ser tirados dos olhos e do coração, fazendo a vida e as relações terem cada vez mais um sentido.
Aprendizagem é alguma coisa que vem de fora, ou em termos cognitivos ou situações que a própria vida nos apresenta, aí aprendo com as situações. / Como partes da minha experiência no curso veio através de vivências de minha percepção dos fatos vividos e suas características expressivas interiores e conteúdos ligados a essas experiências interna e externa. / Como uma ampliação de conteúdos aprendidos em outros espaços de aprendizagem, gerando mais consistência e significado.	Aprendizagem vivencio e entendo que é algo dinâmico, se dá nas relações externas com um conteúdo pontual, em termos cognitivos ou situacionais, que a vida apresenta.
Aprender a pensar com o coração, ao vivenciar os fenômenos e a me pautar pelo individualismo ético em minhas ações. Tudo isso foi grandemente libertador e me ajudou a estar no mundo com mais presença e força de vontade.	Aprender a pensar com o coração, ao vivenciar os fenômenos e a me pautar pelo individualismo ético em minhas ações.
Posso dizer que ao vivenciar o aprendido no curso me libertou das antigas regras. E agora tem sido mais fácil identificar meus próprios caminhos e posicionamentos, sem mais me preocupar com as expectativas dos outros.	Ao vivenciar o aprendido no curso me libertou das antigas regras.
A vivência fornece possibilidades abrem possibilidades da gente aprender, tanto na parte de informação como da autopercepção. Que as vezes, a gente nem sabe que tem então acho que são várias situações de aprendizado que ajudou.	Vivência como fornecendo possibilidades de aprender, tanto na parte de informação como da autopercepção.
Aprendizagem vivenciada trouxe esse olhar mais ampliado mesmo, que a gente não tem. Esse aspecto mais da espiritualidade e tudo mais e isso traz uma postura, um olhar, um atendimento completamente diferentes no encontro com o paciente.... Por um outro lado, também tem a dificuldade que surge, porque muitas vezes você tem esse olhar, mas eu ainda não me sinto capaz de colocar no mundo essas vivências.	Aprendizagem vivenciada trouxe esse olhar mais ampliado mesmo, para aspectos como da espiritualidade e tudo mais e isso traz uma postura, um olhar, um atendimento completamente diferentes no encontro com o paciente....
Se dá através da entrega à investigação das experiências vividas, com temas e situações críticas, de desafios e eventos pontuais no tempo em minha biografia. Ou momentos de vida importante de forma a observar as minhas sensações, no corpo, na experiência dos meus sentidos com o interno, trazendo clareza na forma como se davam e eu reagia, isso gerou em mim em meus significados do que me afetava, tocava, tudo ficou mais claro, minha percepção ficou mais interna/ Eu aprendi como eu funciono nessas situações e como eu oriento as pessoas assim, que na hora eu fico com uma clareza fenomenal. Porque já passei por situações de situações de violência e eu já passei por umas três com relação a assalto e tudo mais e tendo pessoas sobre a minha responsabilidade.	Se dá através da entrega à investigação das experiências vividas, com temas e situações críticas, de desafios e eventos pontuais no tempo em minha biografia.
Traz um resultado gigantesco ao longo da nossa vida porque eu acho que a gente entra muito	Traz um resultado gigantesco ao longo da nossa vida porque a gente entra muito

<p>mais, antes eu aprendia, né? As coisas me tocavam, mas eu não trazia isso necessariamente pro meu desenvolvimento meu, tanto que eu acho que eu me sentia perdida com muita coisa que eu aprendia e que vinha, chegava pra mim mas eu não tinha muitos, não sabia muitas vezes o que fazer com isso, o que que isso me trazia né e no curso eu vejo que a gente coloca isso num processo de desenvolvimento, né então eu consigo fazer realmente a digestão das coisas que eu tô aprendendo né, eu não tô só em contato! Tô, aprendendo pela vivência uma técnica algo, que eu vou usar, mas sem que isso tenha passado por mim, não faz sentido né.</p>	<p>mais, antes eu aprendia as coisas me tocavam, mas eu não trazia isso necessariamente pro meu desenvolvimento.</p>
<p>Eu tive um momento de ressignificar aprendizagem e me entregar sem controle na vivência. Mas é claro, que daí cheguei ao meu desenvolvimento interior, também. muito especial e salutar no curso, que foi quando eu realmente entendi, aí eu comecei a perceber o que que eu tava fazendo aqui e a partir daquele momento acabaram todas as resistências assim eu vejo que eu tenho caminhado conseguindo caminhar, né? Dentro daquilo que algo me chama mais que eu já não estou mais nesse controle, né? Eu já me deixei levar isso tem sido muito bom para mim.</p>	<p>Vivenciei um momento de ressignificar a aprendizagem abandonando o controle, me entregando inteira e claro cheguei também no meu desenvolvimento interior muito especial e salutar no curso.</p>
<p>A vivência de desenvolvimento traz um sentido interior através de um processo que revela todos os significados externos na direção de uma autoconsciência.</p>	<p>A vivência de desenvolvimento traz um sentido interior através de um processo que revela todos os significados externos na direção de uma autoconsciência.</p>
<p>As vivências de aprendizagem no curso mexeram muito comigo de qualquer jeito, no aspecto pessoal, não só no profissional. É um curso que a gente se entrega e reflete, reflete e entrega até fora daqui.</p>	<p>As vivências de aprendizagem no curso mexeram comigo de todos os jeitos, no aspecto pessoal, não só no profissional, me deixou refletindo sobre mim ali e fora dali é te entrega e reflete, reflete e entrega.</p>
<p>A vivência como um processo de aprendizagem transformador que a gente vive parece que vira do avesso vai fundo em si, tiveram 3 módulos com vivências marcantes que ocasionaram dor corporal (costas, torcicolo), febre, ansiedade.</p>	<p>Vivência de aprendizagem como um processo transformador que virei do avesso fui fundo em mim.</p>
<p>Vivenciei aprender como profissional é uma experiência única, pois é um mergulho, amplo e intenso sobre eu mesma, percepção maior de meu ser como profissional, como .... e como essência.</p>	<p>Vivenciei aprender como profissional é uma experiência única, pois é um mergulho, amplo e intenso sobre eu mesma, percepção maior de meu ser como profissional, como .... e como essência.</p>
<p>De uma forma geral eu acredito no desenvolvimento como algo que é ao longo do tempo, exige um certo aprofundamento e também um certo tempo.</p>	<p>De uma forma geral eu acredito no desenvolvimento como algo que é ao longo do tempo, exige um certo aprofundamento e também um certo tempo.</p>
<p>Vivencio desenvolvimento de maneira ampliada do meu corpo, uma percepção ampliada da forma como eu me penso e me observo, é interior, pra mim.</p>	<p>Vivencio desenvolvimento de maneira ampliada do meu corpo, uma percepção ampliada da forma como me penso e me observo, é interior, pra mim.</p>
<p>Vivencio o desenvolvimento quando reflito sobre se estou conseguindo ter a capacidade que tenho em absorver, perceber e protagonizar meu autodesenvolvimento pelas vivências e</p>	<p>Vivencio o desenvolvimento quando reflito sobre a capacidade que tenho em absorver, perceber e protagonizar o autodesenvolvimento pelas vivências e</p>



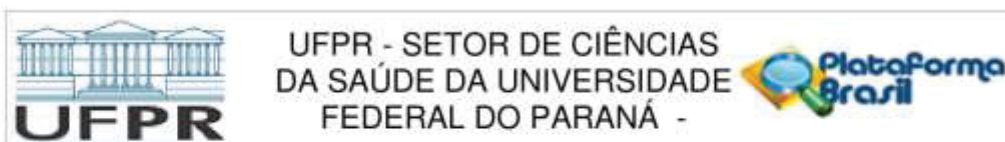
experiências da minha vida pessoal, social e coletiva.	experiências da minha vida pessoal, social e coletiva.
Vivência de desenvolvimento como uma questão interna que tem uma parte que é natural de acontecer e tem uma que é potencial e que a gente precisa ser provocado pra que o desenvolvimento aconteça.	Vivência de desenvolvimento como uma questão interna que tem uma parte que é natural de acontecer e tem uma que é potencial e que a gente precisa ser provocado pra que o desenvolvimento aconteça.
O meu desenvolvimento interior pude perceber na vivência que surgiu como um caminho que abriu, quando eu vi que o que eu tinha aprendido ... e aqui de uma forma diferente que eu acho que era mais completo, então deixa ele... caminho se faz em termos disso, lógico que questões pessoais nem se fala.	O meu desenvolvimento interior pude perceber na vivência que surgiu como um caminho que abriu, quando eu vi que o que eu tinha aprendido ... e aqui de uma forma diferente que eu acho que era mais completo, então deixa ele... caminho se faz em termos disso, lógico que questões pessoais nem se fala.
Percebo no resultado de meu desenvolvimento, na minha clareza de propósito na vida pessoal e profissional meu desenvolvimento.	Percebo no resultado de meu desenvolvimento, na minha clareza de propósito na vida pessoal e profissional meu desenvolvimento.
Eu percebo com muito mais clareza a partir dos conhecimentos no curso, fazendo assim todo o sentido e este é o propósito pra que eu vim fazer aqui.	Eu percebo com muito mais clareza a partir dos conhecimentos no curso, fazendo assim todo o sentido e este é o propósito pra que eu vim fazer aqui.
Ver que tinha um espaço para o aprendizado que precisava ser trabalhado, compreendido e vivenciado, quando chega no caminho interior em que você vivência essa ampliação para o conhecimento atividades integrativas ali existe um impacto na minha alma, no meu interior.	Vivência para aprender como espaço que precisava ser trabalhado, compreendido e vivenciado.
Quando olho dentro de mim mesmo tem um trabalho a ser feito e a descoberta se revelando né, então ali é o maior desafio. Aprender a partir das vivências se auto perceber. “A partir da minha autopercepção eu passei a perceber melhor o outro e com isso eu consigo ajudar o outro quando ele também não tá percebendo...”	Como um momento de olhar dentro de mim mesmo, tem um trabalho a ser feito e a descoberta se revelando.
Nas vivências do aprender lido com o surgimento e descoberta de minha alma humana no curso e ainda estou tendo efeito em toda minha vida.	Nas vivências do aprender lido com o surgimento e descoberta de minha alma humana no curso e ainda estou tendo efeito em toda minha vida.
Foi desafiador olhar para si mesmo, mas também pro todo. É estar fazendo esse movimento pra ter essa percepção. “Foi quando eu fui vivenciar o caminho interior do terapeuta, porque eu tive que realmente olhar para minha condição, minha experiência e eu ver, que a visão desse conhecimento me trouxe, a mim como compreensão maior, responsabilidade de verdade.	De forma desafiadora ao olhar para si mesmo, mas também pro todo, a responsabilidade com a verdade.
As vivências de aprendizagem me ajudaram a olhar para mim e sentir em mim o que eu sou e poder falar, o tempo todo falar pra mim, que um dia já terei aprendido tal conduta de exercício. Então, para que ele fez né aqui não... eu vi o que fala eu li o que Steiner escreveu, eu vivenciei a arte ou nessa vivência dos exercícios, mas na hora de eu replicar para o meu paciente é uma coisa viva né é aquilo que se diz que é ao vivo) ...	As vivências de aprendizagem me ajudaram a olhar para mim e sentir em mim o que sou.

eu sinto uma coisa que vem de mim, ficou muito claro pra mim, por isso que é muito verdadeiro.	
A vivência um desafio que em cada módulo e vivências que eu fiz na arte e nesses exercícios mesmo vivenciais, que a gente fazia em cada módulo. E no desenvolvimento do meu pensar imaginativo me fez perceber as minhas sombras, que eu não tinha noção do que que era isso, até eu começar a ter a percepção e aceita-las, fazer as pazes com elas, né?.... então eu percebo que tinha uma audição ruim e com esse meu desenvolvimento eu passei a ouvir mais o outro, eu passei a ter mais presença em mim mesma e a partir daí eu pude controlar muitas sombras, a autopercepção	A vivência de desenvolvimento um desafio, que em cada atuar vivenciado, que participei na arte e em outros exercícios.
A vivência está fazendo uma diferença principalmente no caminho da vida pessoal também porque assim até desse autodesenvolvimento.	A vivência está fazendo uma diferença principalmente no caminho da vida pessoal também porque assim até desse autodesenvolvimento.
Percebo desenvolvimento como um processo temporal, como a maternidade onde se tinha todo aquele acúmulo de conhecimento, mas que não gerava uma transformação imediata, necessita de um processo que é vivencial, que é um treino que é um esforço do dia a dia pra que se torne realmente um desenvolvimento, pra que promova um desenvolvimento pessoal nesse caso falando da autoeducação.	Percebo desenvolvimento como um processo temporal e vivencial, que é um treino, esforço no dia a dia pra que se torne realmente um desenvolvimento, como auto educação.
Como trazendo sentido às experiências de aprendizagem do porquê que eu estava vivendo essa insegurança. / A vivência traz capacitação de me entender enquanto ser humano. / A vivência como uma possibilidade de trazer compreensão às experiências que eu estava vivendo.	A vivência de aprendizagem trazendo sentido às experiências do porquê que eu estava vivendo essa insegurança.
No fazer sentido, como acredito, integra e faz conexões existenciais.	No fazer sentido, como acredito, integra e faz conexões existenciais.
Os contextos metodológicos, vivenciais, relacionais, individual comigo mesmo, influenciaram e continuam reforçando meu desenvolvimento, como algo que está presente e move meu ser à um “vir a ser”.	Os contextos metodológicos, vivenciais, relacionais, individual comigo mesmo, influenciaram e continuam reforçando meu desenvolvimento, como algo que está presente e move meu ser à um “vir a ser”.
As vivências de desenvolvimento como num encontro genuíno com aquilo que sou, que não pude ser ao longo de toda a minha existência antes do curso.	As vivências de desenvolvimento como num encontro genuíno com aquilo que sou, que não pude ser ao longo de toda a minha existência antes do curso.
Sensacionar verdadeiramente aspectos vivenciados na minha vida, que antes eu reagia, a partir deles, de forma inconsciente e assim, trazer minhas percepções conscientemente para cognição e emoção, pude me apropriar de mim mesma	Sensacionar verdadeiramente aspectos vivenciados na minha vida, que antes eu reagia, a partir deles, de forma inconsciente e assim, trazer minhas percepções conscientemente para cognição e emoção, pude me apropriar de mim mesma
A vivência de aprendizagem me abriu um caminho interior para a vida pessoal, trazendo a questão da escolha, o motivo que acabou me puxando.	A vivência de aprendizagem me abriu um caminho interior para a vida pessoal, trazendo a questão da escolha, o motivo que acabou me puxando.
Que bom, to tendo um cutucão, que me abre muitas possibilidades, de ver que antes era muito formatada numa forma cartesiana né, e agora tá muito mais leve, transformador mesmo	Como um cutucão, que me abre muitas possibilidades de ver que antes era muito formatada numa forma cartesiana né, e



	agora tá muito mais leve, transformador mesmo
Cada vez que vivencio sei que a ressignificação e a individuação acontecem, porque faço um trabalho de transformação pessoal em mim./.	Ato vivenciado como ressignificador e individualizador, porque é feito um trabalho, de transformação pessoal

## ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA (CEP)



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** FORMAÇÃO CONTINUADA EM PSICOLOGIA E PSICOTERAPIA ANTROPOSÓFICA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE SUPERAÇÃO

**Pesquisador:** TANIA STOLTZ

**Área Temática:**

**Versão:** 3

**CAAE:** 09011619.8.0000.0102

**Instituição Proponente:** Programa de Pós-Graduação em Educação

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 3.415.936

#### Apresentação do Projeto:

Trata-se de atendimento às pendências do protocolo de pesquisa intitulado "FORMAÇÃO CONTINUADA EM PSICOLOGIA E PSICOTERAPIA ANTROPOSÓFICA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE SUPERAÇÃO.", foi encaminhado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, tendo como pesquisador responsável TANIA STOLTZ, Colaborador: ELENICE SAPORSKI DIAS

#### Objetivo da Pesquisa:

Investigar a vivência de participantes de Curso de Formação Continuada em Psicologia e Psicoterapia Antroposófica em relação à proposta de aprendizagem e de desenvolvimento do curso

#### Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo os pesquisadores:

Riscos:

"A pesquisadora, também psicóloga, manter-se-á atenta durante todo o processo que envolva sua relação direta ou indireta com os participantes, seja durante o recrutamento, durante a seleção na reunião de apresentação da pesquisa e assinatura do TCLE ou durante a coleta de dados, buscando minimizar riscos de constrangimento ou insatisfação aos e dos participantes. Tomando o cuidado em dirimir todas as dúvidas e questionamentos que eles apresentem, oferecendo as informações, elucidações

**Endereço:** Rua Padre Camargo, 295 - 1º andar

**Bairro:** Alto da Glória

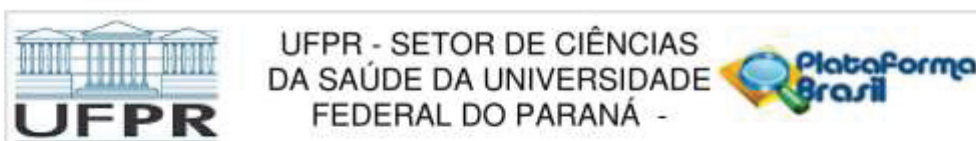
**UF:** PR

**Município:** CURITIBA

**Telefone:** (41)3360-7259

**CEP:** 80.060-240

**E-mail:** cometica.saude@ufpr.br



Continuação do Parecer: 3.415.936

e a abrangência dos termos considerados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Respeitar e acolher toda e qualquer informação dada pelo participante, mesmo que essa não seja considerada para a pesquisa."

**Benefícios:**

"Esta pesquisa, tendo em vista sua proposta metodológica, espera beneficiar diretamente os participantes através da tomada de consciência com relação ao significado e sentido da aprendizagem e do desenvolvimento contribuindo para seu desenvolvimento integral. Assim como espera-se conscientizá-los de seu papel como profissional, onde buscar a empatia, o comprometimento e a ética diante do encontro com o outro, com a natureza e com os problemas sociais do país lhes confere o verdadeiro sentido da profissão. Indiretamente, busca beneficiar a ciência e a profissão da Psicologia, contribuindo através da apresentação da abordagem da Psicoterapia Antroposófica, por meio de um estudo empírico, no curso de formação continuada inédita em Psicologia e Psicoterapia Antroposófica; espera colocar em discussão e contribuir para o direcionamento das atuais propostas metodológicas consideradas em cursos de formação continuada em Psicologia, em Educação e na Saúde com os profissionais gestores e responsáveis institucionais; e espera proporcionar à sociedade profissionais com autoconhecimento e conhecimento para lidar com suas demandas, tendo em vista o desenvolvimento social do país".

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

todas as pendências foram atendidas

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

todos os termos foram apresentados

**Recomendações:**

não há

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

- É obrigatório retirar na secretaria do CEP/SD uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido com carimbo onde constará data de aprovação por este CEP/SD, sendo este modelo

**Endereço:** Rua Padre Camargo, 285 - 1º andar

**Bairro:** Alto da Glória

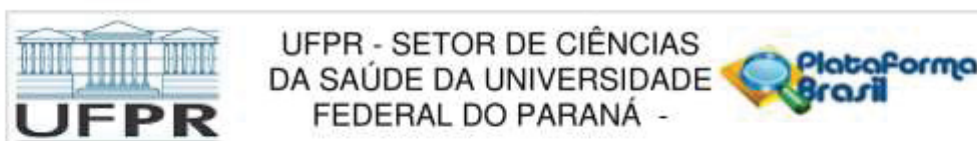
**UF:** PR

**Município:** CURITIBA

**CEP:** 80.060-240

**Telefone:** (41)3360-7259

**E-mail:** cometica.saude@ufpr.br



Continuação do Parecer: 3.415.936

reproduzido para aplicar junto ao participante da pesquisa.

\*Em caso de projetos com Coparticipantes que possuam Comitês de Ética, seu TCLE somente será liberado após aprovação destas instituições.

O TCLE deverá conter duas vias, uma ficará com o pesquisador e uma cópia ficará com o participante da pesquisa (Carta Circular nº. 003/2011 CONEP/CNS).

Favor agendar a retirada do TCLE pelo telefone 41-3360-7259 ou por e-mail [cometica.saude@ufpr.br](mailto:cometica.saude@ufpr.br), necessário informar o CAAE.

#### Considerações Finais a critério do CEP:

Solicitamos que sejam apresentados a este CEP, relatórios semestrais e final, sobre o andamento da pesquisa, bem como informações relativas às modificações do protocolo, cancelamento, encerramento e destino dos conhecimentos obtidos, através da Plataforma Brasil - no modo: NOTIFICAÇÃO. Demais alterações e prorrogação de prazo devem ser enviadas no modo EMENDA. Lembrando que o cronograma de execução da pesquisa deve ser atualizado no sistema Plataforma Brasil antes de enviar solicitação de prorrogação de prazo.

Emenda – ver modelo de carta em nossa página: [www.cometica.ufpr.br](http://www.cometica.ufpr.br) (obrigatório envio)

#### Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1301161.pdf	07/06/2019 18:08:53		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Elenice_Dias_fevereiro_2019_corrigido_1.doc	07/06/2019 18:08:25	TANIA STOLTZ	Aceito
Outros	respostas_as_pendencias_1.docx	07/06/2019 18:07:22	TANIA STOLTZ	Aceito
Outros	concordancia_coparticipacao_1.pdf	26/04/2019 08:33:08	TANIA STOLTZ	Aceito
Outros	concordancia_servicos_envolvidos_instituto_1.pdf	26/04/2019 08:31:56	TANIA STOLTZ	Aceito
Outros	concordancia_servicos_envolvidos_UFPR_1.pdf	25/04/2019 19:34:20	TANIA STOLTZ	Aceito
Outros	extrato_de_ata_1.pdf	25/04/2019 19:32:34	TANIA STOLTZ	Aceito

**Endereço:** Rua Padre Camargo, 285 - 1º andar

**Bairro:** Alto da Glória

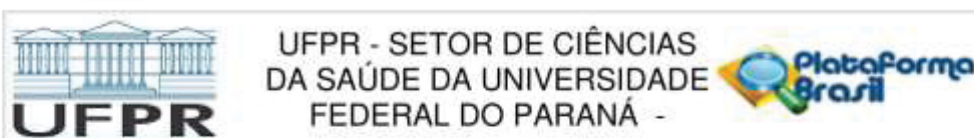
**UF:** PR

**Município:** CURITIBA

**CEP:** 80.060-240

**Telefone:** (41)3360-7259

**E-mail:** [cometica.saude@ufpr.br](mailto:cometica.saude@ufpr.br)



Continuação do Parecer: 3.415.936

Outros	respostas_as_pendencias.docx	25/04/2019 19:26:19	TANIA STOLTZ	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Elenice_Dias_fevereiro_2019_c orrigido.doc	25/04/2019 19:17:29	TANIA STOLTZ	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_corrigido.docx	25/04/2019 19:16:24	TANIA STOLTZ	Aceito
Outros	declaracao_de_tornar_publico_resultado s.pdf	01/03/2019 16:02:04	TANIA STOLTZ	Aceito
Outros	declaracao_uso_especifico.pdf	01/03/2019 16:01:02	TANIA STOLTZ	Aceito
Outros	termo_compromisso_inicio_da_pesquisa .pdf	01/03/2019 15:55:28	TANIA STOLTZ	Aceito
Outros	termo_confidencialidade.pdf	01/03/2019 15:54:35	TANIA STOLTZ	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Elenice_Dias_fevereiro_2019.do c	01/03/2019 15:52:25	TANIA STOLTZ	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	01/03/2019 15:51:37	TANIA STOLTZ	Aceito
Outros	termo_de_responsabilidades_no_projeto .pdf	28/02/2019 15:36:27	TANIA STOLTZ	Aceito
Outros	concordancia_coparticipacao.pdf	28/02/2019 15:10:23	TANIA STOLTZ	Aceito
Outros	concordancia_servicos_envolvidos_UFP R.pdf	28/02/2019 15:08:13	TANIA STOLTZ	Aceito
Outros	concordancia_servicos_envolvidos_instit uto.pdf	28/02/2019 15:07:42	TANIA STOLTZ	Aceito
Outros	extrato_de_ata.pdf	28/02/2019 14:56:48	TANIA STOLTZ	Aceito
Outros	Oficio_do_pesquisador.pdf	28/02/2019 12:23:49	TANIA STOLTZ	Aceito
Outros	check_list.pdf	28/02/2019 12:16:47	TANIA STOLTZ	Aceito
Outros	Analise_merito_Elenice_Dias.pdf	28/02/2019 12:16:16	TANIA STOLTZ	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_Elenice_Dias.pdf	28/02/2019 10:16:31	TANIA STOLTZ	Aceito

#### Situação do Parecer:

Aprovado

**Endereço:** Rua Padre Camargo, 285 - 1º andar

**Bairro:** Alto da Glória

**UF:** PR

**Município:** CURITIBA

**Telefone:** (41)3360-7259

**CEP:** 80.060-240

**E-mail:** cometica.saude@ufpr.br





Continuação do Parecer: 3.415.936

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

CURITIBA, 26 de Junho de 2019

---

**Assinado por:**  
**Ilana Kassouf Silva**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Rua Padre Camargo, 285 - 1º andar  
**Bairro:** Alto da Glória  
**UF:** PR **Município:** CURITIBA  
**Telefone:** (41)3360-7259

**CEP:** 80.060-240

**E-mail:** cosmetica.saude@ufpr.br

## ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nós, Prof. Drª Tania Stoltz e Elenice Saporski Dias, pesquisadoras da Universidade Federal do Paraná, estamos convidando você, aluna no curso de Educação Continuada em Psicologia e Psicoterapia Antroposófica, a participar de uma pesquisa intitulada “**Formação continuada em Psicologia e Psicoterapia Antroposófica: Desafios e possibilidades de Superação**”, tendo em vista, que para esta pesquisa necessitamos investigar a vivência de participantes de Curso de Formação Continuada em Psicologia e Psicoterapia Antroposófica em relação à proposta de aprendizagem e de desenvolvimento do curso.

- a) O objetivo desta pesquisa é investigar a vivência de participantes de Curso de Formação Continuada em Psicologia e Psicoterapia Antroposófica em relação à proposta de aprendizagem e de desenvolvimento do curso.
- b) Caso você participe da pesquisa, será necessário disponibilizar no seu tempo, aproximadamente 60 minutos para uma conversa em forma de entrevista (em duas etapas se houver necessidade), a qual deverá ser gravada para garantir a transcrição de forma literal das respostas da participante. Bem como autorizar a utilização do material produzido em forma de produções criativas, os quais serão utilizados unicamente com a finalidade de promover o conhecimento para o objetivo da pesquisa acima. Os dados a serem coletados acontecerão no Instituto Nossa Senhora da Salette, Rua Langue de Morretes, 533, Jardim Social, Curitiba/PR, no período em que acontece o Curso de Educação em Psicologia e Psicoterapia Antroposófica.
- c) Caso experimente algum desconforto e/ou constrangimento durante a pesquisa, poderá interromper ou cancelar a mesma, sem qualquer consequência para sua pessoa. O fato de assinar o termo presente não obriga a participação na pesquisa
- d) O estudo poderá apresentar alguns riscos em suas diferentes fases de coleta de informações, sendo estes, constrangimento, insatisfação, desconforto ou cansaço.
- e) Os benefícios esperados com essa pesquisa são, a partir da proposta metodológica, beneficiar diretamente os participantes através da tomada de consciência com relação ao significado e sentido da aprendizagem e do desenvolvimento contribuindo para seu desenvolvimento integral. Assim como espera-se conscientizá-los de seu papel como profissional, onde buscar a empatia, o comprometimento e a ética diante do encontro com o outro, com a natureza e com os problemas sociais do país lhes confere o verdadeiro sentido da profissão. Indiretamente, busca beneficiar a ciência e a profissão da Psicologia, contribuindo através da apresentação da abordagem da Psicoterapia Antroposófica, por meio de um estudo empírico, no Curso de Formação Continuada inédita em Psicologia e Psicoterapia Antroposófica; espera colocar em discussão e contribuir para o direcionamento das atuais propostas metodológicas consideradas em cursos de Formação Continuada em Psicologia, em Educação e na Saúde com os profissionais gestores e responsáveis institucionais; e espera proporcionar à sociedade profissionais com autoconhecimento e conhecimento para lidar com suas demandas, tendo em vista o desenvolvimento social do país.
- f) As pesquisadoras Prof. Drª Tânia Stoltz e Elenice Saporski Dias, responsáveis por esta pesquisa poderão ser contactadas nos seguintes locais para esclarecer eventuais dúvidas que você como participante possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrada a pesquisa.

Rubricas:	
Participante da	
Pesquisa:	
Pesquisador	
Responsável:	
Orientador:	

1. Prof. Drª Tânia Stoltz, Orientadora e Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR) pode ser localizada em seu setor de trabalho no Campus Teixeira Soares, entrada pela Rua Rockefeller nº 57 – Rebouças – 2ª

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde da UFPR | CEP/SD Rua Padre Camargo, 285 | 1º andar |  
Alto da Glória | Curitiba/PR | CEP 80060-240 | cometica.saude@ufpr.br – telefone (041) 3360-7259

Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa  
em Seres Humanos do Setor de Ciências da  
Saúde/UFPR.  
Parecer CEP/SD-PB nº 34159/36  
na data de 26/10/2016



andar, sala 242, Curitiba, Paraná. Fone: (41) 3535-6255. Para contato eletrônico: tania.stoltz795@gmail.com e contato telefônico pessoal: (41) 999326200 em horário comercial.

2. Elenice Saporski Dias: Psicóloga, mestranda da Universidade Federal do Paraná, pode ser localizada no endereço Rua Nunes Machado, 1587 – Rebouças, Curitiba/Paraná. No fone (41) 3016-566. Para contato eletrônico elenicdias@hotmail.com e contato telefônico pessoal (41) 999720679.

- g) A participação nesta pesquisa é voluntária, portanto, é possível desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, assinado.
- h) As informações relacionadas a pesquisa só serão divulgadas em relatórios ou publicações, sob forma codificada, para que sua **identidade seja preservada e mantida a confidencialidade**.
- i) As informações coletadas com a produção criativa, com o questionário e com a entrevista serão utilizadas exclusivamente para esta pesquisa ou em outras decorrentes desta. As informações coletadas terão uso restrito para análise de conteúdo durante a interpretação dos dados, podendo ser reutilizado apenas na necessidade de releitura desta análise e de outras que possam surgir a partir desta. Onde na sequência será destruído.
- j) As despesas com os materiais didáticos utilizados nos instrumentos para coletar os dados necessários para a realização da pesquisa não são de sua responsabilidade e você não receberá qualquer valor em dinheiro pela participação
- k) A participação na presente pesquisa não implicará em bônus ao participante, estando este também, livre de qualquer ônus.
- l) Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo telefone 3360-7259. O Comitê de Ética em Pesquisa é um órgão colegiado multi e transdisciplinar, independente, que existe nas instituições que realizam pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil e foi criado com o objetivo de proteger os participantes de pesquisa, em sua integridade e dignidade, e assegurar que as pesquisas sejam desenvolvidas dentro de padrões éticos (Resolução nº 466/12 Conselho Nacional de Saúde).

Eu, \_\_\_\_\_ li este Termo de Consentimento e compreendi a natureza e objetivo da pesquisa a qual fui convidado(a) a participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios da pesquisa. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem que esta decisão afete a mim ou a qualquer um dos demais participantes.

Concordo voluntariamente em participar deste estudo.

Curitiba, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do/a participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Pesquisador Responsável

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Orientador

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde da UFPR | CEP/SD Rua Padre Camargo, 285 | 1º andar |  
Alto da Glória | Curitiba/PR | CEP 80060-240 | cometica.saude@ufpr.br – telefone (041) 3360-7259

